



Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.)

Berufseinstieg Lehramt

BELTZ JUVENTA

Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.)
Berufseinstieg Lehramt

Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.)

Gabriele Beer (KPH Wien/Niederösterreich) • Johannes Dammerer (PH Niederösterreich) • Angela Forstner-Eberhart (HAUP Wien) • Anne Frey (PH Vorarlberg) • Pia Glaeser (PH Niederösterreich) • Elisabeth Haas (vorm. KPH Edith Stein, aktuell PH Vorarlberg) • Christine Haupt (PH Kärnten) • Matthias Huber (PH Kärnten) • Christina Imp (PH Tirol) • David Kemethofer (PH Oberösterreich) • Silke Luttenberger (PH Steiermark) • Smirna Malkoc (PH Steiermark) • Herbert Neureiter (PH Salzburg) • Susanne Oyrer (PPH Linz) • Silvia Pichler (PH Vorarlberg) • Sylvia Potzmader (KPH Wien/Niederösterreich) • Petra Rauschenberger (PH Wien) • Klaus Schneider (PH Tirol) • Julia Seyss-Inquart (PPH Augustinum) • Elisabeth Stipsits (PPH Burgenland)

Berufseinstieg Lehramt

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8764-2 Print
ISBN 978-3-7799-8765-9 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8765-9

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Geleitwort	7
Danksagung	9
1. Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich <i>Matthias Huber</i>	11
2. Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich <i>Silvia Pichler</i>	22
3. Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt <i>Gabriele Beer, Anne Frey, Angela Forstner-Ebhart, Herbert Neureiter</i>	41
4. Persönlichkeitsmerkmale und Überzeugungen beim Berufseinstieg in das Lehramt <i>Silvia Pichler, Susanne Oyrer, Sylvia Potzmader</i>	74
5. Emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen beim Berufseinstieg in das Lehramt <i>Matthias Huber, Christine Haupt, Smirna Malkoc, Silke Luttenberger</i>	105
6. Mentoring und Betreuung beim Berufseinstieg in das Lehramt <i>Johannes Dammerer, Pia Glaeser, Elisabeth Haas, Petra Rauschenberger</i>	152
7. Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt <i>David Kemethofer, Elisabeth Stipsits</i>	175
8. Berufseinstieg Lehramt – Zusammenfassung und Implikationen der Studie <i>Matthias Huber</i>	196
Anhang	205
Die Autor*innen	223

Geleitwort

Die Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) versteht sich als Stimme der öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen Österreichs und entwickelt gemeinsame Positionen zu hochschulischen und gesellschaftlich relevanten Fragestellungen. Als Plattform der Rektorate koordiniert die RÖPH die Meinungsbildung der Pädagogischen Hochschulen in Grundsatzfragen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen sowie zur Schulentwicklungsberatung und berufsfeldbezogenen Forschung. Sie verfasst auch Stellungnahmen zu Entwürfen von Gesetzen und Verordnungen, die die Angelegenheiten der Pädagogischen Hochschulen betreffen, sowie zu wesentlichen bildungs- und gesellschaftspolitischen Themen.

Zu diesen wichtigen bildungs- und gesellschaftspolitischen Themen zählt ohne Zweifel auch der Berufseinstieg in das Lehramt. Daher hat die RÖPH beschlossen, dass die Pädagogischen Hochschulen Österreichs zu diesem wichtigen Thema eine gemeinsame, österreichweite Studie durchführen. Dabei handelt es sich nach der Studie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ um die zweite gemeinsame Publikation aller 14 österreichischen Pädagogischen Hochschulen.

Der Berufseinstieg ist ein bedeutsamer neuralgischer Punkt in der Bildungsbiografie von Lehrer*innen, konfrontiert er sie doch mit vielfältigen Berufsaufgaben und neuen Verantwortungsbereichen und bringt damit zahlreiche Herausforderungen mit sich, die sowohl die persönliche als auch die berufliche Entwicklung betreffen können. Er stellt somit in vielerlei Hinsicht eine prägende Phase dar und hat nicht nur Auswirkungen auf die einzelne Lehrperson, sondern auch auf die gesamte Schule und das Bildungssystem. Hinzu kommt, dass die Gruppe der Berufseinsteiger*innen eine sehr heterogene geworden ist; es handelt sich dabei nicht nur um Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums, sondern auch um Studierende, die verfrüht in den Beruf als Lehrer*in einsteigen, Quereinsteiger*innen und Sondervertragslehrpersonen.

Mit der vorliegenden Studie leisten die Pädagogischen Hochschulen Österreichs einen wesentlichen Beitrag zum evidenzbasierten Diskurs über den Berufseinstieg von Lehrer*innen. Zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekte an den einzelnen Hochschulen werden die so aufbereiteten Daten in vielfältiger Form aufgreifen. Damit gelingt es, Antworten auf die Fragen zu finden, welche Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen einen gelingenden Berufseinstieg in das Lehramt begünstigen und welche Implikationen sich daraus für ihre Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie für die Gestaltung eines gelingenden Berufseinstiegs in Österreich ergeben.

Wir bedanken uns bei den Berufseinsteiger*innen, die an dieser Befragung teilgenommen und damit diese Studie erst möglich gemacht haben. Besonderer Dank gilt der Projektkoordination, dem Projektgesamtteam sowie allen Autor*innen des Forschungsnetzwerks Berufseinstieg (FONEB).

Beatrix Karl, Regine Mathies und Nikolaus Janovsky – Vorstand der RÖPH

Danksagung

Unser ausdrücklicher Dank gilt allen Berufseinsteiger*innen, die durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme an dieser Studie einen zentralen Beitrag zur Entstehung der vorliegenden Publikation geleistet haben. Ihre Offenheit, ihre Erfahrungen der Induktionsphase mit uns zu teilen, bilden die empirische Grundlage für dieses Forschungsprojekt und ermöglichen neue Einblicke in ein zentrales Handlungsfeld der Lehrer*innenbildung.

Ebenso möchten wir der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) sowie allen Rektor*innen der beteiligten Institutionen für ihre strukturelle und ideelle Unterstützung unseren Dank aussprechen. Besonders bedanken wir uns in diesem Zusammenhang bei Beatrix Karl – Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Vorsitzende der RÖPH –, deren vorausschauende Begleitung die strategische Verankerung des Projekts wesentlich mitgetragen hat. Ebenso möchten wir uns bei Sven Fislser – Rektor der Pädagogischen Hochschule Kärnten – für seinen organisatorischen Einsatz bei der Koordination zentraler Projektbestandteile bedanken. Zudem danken wir Walter Vogel – Rektor der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich –, der uns besonders in der herausfordernden Genese des Projekts unterstützt und wissenschaftlich motiviert hat.

Unser Dank gilt darüber hinaus den externen Expert*innen, die das Forschungsvorhaben mit kritischer Reflexion und wertvollen Hinweisen bereichert haben. Ein besonderer Dank gebührt dabei Manuela Keller-Schneider, die das Projekt bereits in der Konzeptionsphase mit ihrer Expertise unterstützt hat und in ihrer Funktion als Gutachterin durch zahlreiche präzise Anmerkungen und wegweisende Impulse maßgeblich zur Qualität der Publikation beigetragen hat. Ebenso sprechen wir Dominik Fröhlich unseren Dank aus, dessen methodische Rückmeldungen die empirische Fundierung der Studie gestärkt haben.

Ein weiteres Dankeschön geht an die zahlreichen Kontaktpersonen an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs, die uns bei der koordinierten Aussendung der Fragebögen unterstützt und somit eine flächendeckende Erhebung ermöglicht haben. Für die professionelle und umsichtig begleitete Betreuung im Rahmen des Publikationsprozesses möchten wir dem Verlag Beltz Juventa danken, insbesondere Svenja Dilger und Julia Petri.

Nicht zuletzt danken wir allen Kolleg*innen im Forschungsnetzwerk Berufseinstieg (FONEB), mit denen wir gemeinsam das vorliegende Projekt initiiert, weiterentwickelt und realisiert haben. Ihre fachliche Expertise, ihr kollegialer Austausch und das geteilte Interesse an einer umfassenden Analyse des Berufseinstiegs in das Lehramt bilden das Fundament für diese Veröffentlichung.

Matthias Huber – Projektkoordination und wissenschaftliche Leitung

Johannes Dammerer – Stellvertretende Projektkoordination

Silke Luttenberger – Stellvertretende Projektkoordination

1. Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich

Matthias Huber

In diesem einleitenden Beitrag wird zu Beginn auf den zentralen Stellenwert des Einstiegs in den Lehrberuf Bezug genommen, um die Tragweite und Bedeutung des Themas im Allgemeinen und der vorliegenden Publikationen im Speziellen zu kontextualisieren. Darauf aufbauend wird das österreichische Berufseinstiegsmodell der Induktionsphase im Detail beschrieben, um die gesetzlichen Grundlagen und damit verbundenen strukturellen Rahmenbedingungen transparent darzustellen. Im Anschluss wird das Forschungsnetzwerk Berufseinstieg (FONEB) vorgestellt, um den Hintergrund des österreichweiten Kooperationsprojekts und die Genese des Erkenntnisinteresses angemessen nachvollziehen zu können. Abschließend werden das Design der vorliegenden Studie sowie der Aufbau des Bandes kurz skizziert.

1. Der Berufseinstieg von Lehrpersonen

Der Berufseinstieg gilt im Allgemeinen als eine zentrale Stellgröße im Kontext der Bildungsbiografie von Lehrpersonen. In dieser Phase werden Lehrer*innen mit vielfältigen beruflichen Aufgaben, neuen Lebensumständen und bisher unbekanntem Verantwortungsbereichen konfrontiert. Dabei nehmen die in der Berufseingangsphase gemachten Erfahrungen wesentlichen Einfluss auf die Vorstellung von Schul- und Unterrichtsqualität und prägen die Entwicklung des eigenen, professionellen Selbstverständnisses als Lehrperson nachhaltig (Huber et al., 2022). Die Beschaffenheit des Berufseinstiegs und die damit einhergehende Wahrnehmung der Berufseinsteiger*innen ist dabei von unterschiedlichen individuellen und kontextuellen Faktoren abhängig (Keller-Schneider & Hericks, 2021). Hierzu zählen mitunter (Aus-)Bildung, Studium und berufsrelevante Vorerfahrungen, Persönlichkeit und individuelle Merkmale der Lehrperson, Begleitung und Unterstützung während des Berufseinstiegs, emotionales Erleben, Motivation und Beanspruchung der Berufseinsteiger*innen, Schulklima, (Fach-)Kollegium und Schulleitung, soziale Eingebundenheit und adäquate, soziale Unterstützungssysteme sowie der Schulstandort und damit einhergehende strukturelle Ausgangsbedingungen wie bspw. Klassengrößen, Verantwortungsbereiche, Anfahrtszeiten etc. (Prenzel et al., 2021).

Allerdings ist es nach wie vor unklar, unter welchen Bedingungen der Berufseinstieg als gelungen wahrgenommen wird und in weiterer Folge zur Zufriedenheit führt (Keller-Schneider, 2020) bzw. welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen es tatsächlich braucht, um den Einstieg in den Lehrer*innenberuf als Chance und als positiv konnotierte, konstitutive Erfahrung für den weiteren Lebensweg als Lehrer*in wahrzunehmen. Dies liegt mitunter auch an den wechselnden gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie den allgemeinen gesellschaftlichen Transformationsprozessen der letzten zwanzig Jahre. So hat sich nicht nur die Ausbildung von Lehrpersonen sowie das eigentliche Berufseinstiegsmodell in Österreich immer wieder verändert, sondern auch die Anforderungen an den Beruf selbst sind durch aktuelle, gesellschaftliche Veränderungen, wie bspw. die fortschreitende Digitalisierung und die Verfügbarkeit von Wissen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Diversitäts- und Heterogenitätsdimensionen, die generelle Pluralität gesellschaftlicher Teilbereiche, die Kontingenz und Unvorhersehbarkeit der eigenen Lebensentwürfe etc., komplexer und vielfältiger geworden.

Verschärft wird die Problematik des Berufseinstiegs zudem durch zwei sich überlagernde Faktoren: Zum einen führt der aktuelle Lehrkräftemangel, der in vielen europäischen Ländern, wie bspw. Schweden, Deutschland, Portugal oder Frankreich, zu beobachten ist (OECD, 2024; Gehrman & Germer, 2025) und weltweit eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellt (UNESCO, 2024), auch in Österreich zu einem Anstieg nicht-regulärer Berufseinsteiger*innen. Denn infolge unzureichender personeller Ressourcen übernehmen viele angehende Lehrpersonen bereits frühzeitig bzw. vor Abschluss ihres Studiums eine Lehrverpflichtung. Gleichzeitig steigt auch die Anzahl an Personen, die aus anderen Berufsgruppen ohne Lehramtsausbildung in den Lehrberuf einsteigen, um dem vorherrschenden Lehrer*innenmangel entgegenzuwirken.

Zum anderen bleibt das bereits seit Jahrzehnten bekannte Problem des frühen Berufsausstiegs im Lehramt weiterhin bestehen. Zahlreiche Studien belegen, dass ein erheblicher Anteil jener Lehrkräfte, die das Schulsystem wieder verlassen, bereits innerhalb der ersten fünf Berufsjahre aus dem Lehramt ausscheiden (Ingersoll, 2003; Borman & Dowling, 2008; Herzog & Sandmeier, 2024). Dies deutet auf strukturelle Herausforderungen beim Berufseinstieg hin, die nicht nur individuelle, sondern auch systemische Ursachen haben.

Vor diesem Hintergrund erlangt die systematische Evaluation des Berufseinstiegs für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung und -professionalisierung an Bedeutung, um sowohl die Qualität des Unterrichts als auch den langfristigen Verbleib von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen sicherzustellen. Dementsprechend widmet sich das hier vorgestellte Forschungsprojekt der Frage, welche Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen einen gelingenden Einstieg in den Beruf als

Lehrperson in Österreich begünstigen und welche Implikationen sich daraus für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für die zukünftige Gestaltung des Berufseinstiegs in Österreich ergeben.

2. Die Induktionsphase in Österreich

Die Induktionsphase von Lehrpersonen markiert im Allgemeinen den Übergang von der akademischen Ausbildung zur eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit. Sie bietet Berufseinsteiger*innen strukturierte Unterstützung, um die vielfältigen Herausforderungen des Schulalltags zu bewältigen und ihre pädagogischen Kompetenzen zu vertiefen. International wird der Induktionsphase bzw. der Einführungsphase in das Lehramt ein hoher Stellenwert beigemessen, da sie maßgeblich zur Qualitätssicherung im Bildungswesen beiträgt (Flores, 2017). Die *European Commission* (2010) betont, dass eine professionell konzipierte und wissenschaftlich fundierte Induktionsphase nicht nur die Unterrichtsqualität beeinflusst, sondern auch die Attraktivität des Lehrberufs steigert; um dies zu ermöglichen, sollte sie – so die Empfehlung – neben einem qualitativ hochwertigen Mentoring auch fachliche Inputs, kollegialen Austausch und Selbstreflexion fördern und dabei eine klare Rollenverteilung, eine unterstützende Schulkultur sowie ausreichende Ressourcen zur Verfügung stellen. Die allgemeine Zielsetzung einer europaweiten Einführung der Induktionsphase ist es, den Übergang in den Lehrberuf zu erleichtern, die Unterrichtsqualität zu steigern, die Berufsverweildauer zu erhöhen, das Wohlbefinden der Lehrkräfte zu stärken, ihre Einbindung in das schulische System zu fördern und sie mit den pädagogischen sowie institutionellen Strukturen vertraut zu machen (European Commission, 2010).

In Österreich wurde die Induktionsphase im Schuljahr 2019/2020 in Folge der Restrukturierung der Lehrer*innenausbildung erstmals umgesetzt. Den Hintergrund und gesetzlichen Rahmen hierfür bietet das im Juni 2013 im österreichischen Nationalrat verabschiedete „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ (BGBl. I Nr. 124/2013). Dieses Gesetz stellt eine umfassende Neugestaltung der Lehrer*innenbildung in Österreich dar mit dem Ziel, die Ausbildung von Lehrpersonen wissenschaftlich zu fundieren und durch eine stärkere Kompetenz- und Professionsorientierung qualitativ zu steigern. Zu den zentralen Maßnahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ zählen: die Einführung einer einheitlichen Studienarchitektur (mit Bachelor und Master) zur Standardisierung der Abschlüsse und Mobilitätsförderung der Studierenden in Anlehnung an das Bologna-Modell; eine Stärkung der Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung in allen Bundesländern zu gewährleisten; eine Erweiterung der pädagogisch-praktischen Studien, um Studierenden frühzeitige und kontinuierliche Praxiserfahrungen zu ermöglichen; sowie die Einführung

von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung, wie bspw. die Einführung des Qualitätssicherungsrats für die Pädagog*innenbildung (QSR), um die Umsetzung der Reformen in der Ausbildung von Lehrkräften kontinuierlich zu evaluieren (BMBWF, 2023). Zudem wurde in diesem Rahmengesetz anstelle des bisherigen Übergangmodells vom Studium in den Beruf, das als ein einjähriges Unterrichtspraktikum mit Ausbildungsverhältnis konzipiert und nur für einsteigende Lehrpersonen in Bundesschulen vorgesehen war, die Induktionsphase für alle neuen Lehrkräfte in Österreich eingeführt.

Seit dem 1. September 2019 ist die Induktionsphase ein integraler Bestandteil des Berufseinstiegs für Lehrpersonen in Österreich und dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt. Sie beginnt mit dem Dienstantritt und erstreckt sich als reguläres Dienstverhältnis in der Regel über einen Zeitraum von zwölf Monaten, kann jedoch bei positivem Verlauf auf sechs Monate verkürzt werden. Während dieser Phase werden die Lehrpersonen durch Mentor*innen begleitet, die sie bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts unterstützen, ihre pädagogische Tätigkeit reflektieren und bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen helfen. Zudem sind die Teilnahme an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen sowie die Hospitation im Unterricht von Kolleg*innen vorgesehen. Die gesetzlichen Grundlagen für die Induktionsphase, in denen Aufgaben- und Verantwortungsbereiche klar geregelt werden, finden sich im Vertragsbedienstetengesetz (VBG) und im Landesvertragslehrpersonengesetz (LVG). Die folgenden Rahmenbedingungen, die in den vergangenen Jahren mehrmals angepasst wurden, sind dabei für die Berufseinsteiger*innen (unter Berücksichtigung des Paragraphen § 39 „Induktionsphase“ des Vertragsbedienstetengesetzes 1948 – VBG) besonders relevant (Vertragsbedienstetengesetz 1948, BGBl. Nr. 86/1948, § 39, Abs. 1–12):

Die Induktionsphase stellt eine berufsbegleitende Einführung in das Lehramt dar und dient der systematischen Unterstützung von Berufseinsteiger*innen durch eine*n zugewiesene*n Mentor*in. Sie beginnt mit dem Dienstantritt und hat eine maximale Dauer von zwölf Monaten. Die Schulleitung ist verpflichtet, nach Rücksprache mit der*dem zuständigen Mentor*in einen Bericht über den *Verwendungserfolg* (bzw. die Eignung der Lehrperson) an die zuständige Personalstelle zu übermitteln, wobei den Berufseinsteiger*innen das Recht auf Stellungnahme einzuräumen ist. Eine vorzeitige Beendigung der Induktionsphase kann erfolgen, wenn nach einer Mindestdauer von sechs Monaten ein positiver Bericht vorliegt; dennoch bleibt die Teilnahme an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen weiterhin verpflichtend. Jeder neuen Lehrperson wird für die Dauer der Induktionsphase ein*e Mentor*in zugewiesen, wobei die Zuteilung schulübergreifend erfolgen kann, jedoch der ausdrücklichen Zustimmung der betroffenen Mentor*innen bedarf. Bei längerer Abwesenheit der*des zugeteilten Mentor*in kann eine Vertretung für die Dauer der Abwesenheit ernannt werden. Die Zusammenarbeit zwischen Mentees und ihren Mentor*innen umfasst die

Orientierung an deren fachlichen und didaktischen Vorgaben, die Beobachtung von Unterrichtseinheiten sowie die verpflichtende Teilnahme an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen; für diese Tätigkeiten wird eine Wochenstunde als Anrechnungszeit gewährt. Darüber hinaus müssen alle Berufseinsteiger*innen verpflichtende Fortbildungslehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen besuchen. Lehrpersonen in der Induktionsphase sollen überdies im Rahmen ihrer jeweiligen Lehrbefähigung sowie ihrer fachlichen Ausbildung eingesetzt werden. Zudem sind sie von dauerhaften Mehrdienstleistungen sowie der Übernahme einer Klassenleitung – mit Ausnahme von Volksschulen – ausgenommen.

Die Voraussetzungen und Funktionen der Mentor*innen und Schulleitungen werden zudem (im Paragraphen § 39a „Mentorinnen und Mentoren“) gesetzlich geregelt und lassen sich wie folgt zusammenfassen (Vertragsbedienstetengesetz 1948, BGBl. Nr. 86/1948, § 39a, Abs. 1–12):

Die Qualifikation als Mentor*in setzt eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson an einer gesetzlich definierten Schulart sowie den erfolgreichen Abschluss des Hochschullehrgangs „Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten“ oder eines vergleichbaren Lehrgangs mit einem Mindestumfang von 30 ECTS-Punkten voraus. Mentor*innen begleiten Berufseinsteiger*innen während der Induktionsphase und können gleichzeitig bis zu drei Lehrpersonen betreuen. Zu ihren zentralen Aufgaben zählen die Beratung und Unterstützung bei der Unterrichtsplanung, die Analyse und Reflexion der pädagogischen Praxis sowie die Durchführung von Hospitationen. Darüber hinaus vermitteln sie spezifische standortbezogene Gegebenheiten und aktuelle Vorhaben der Schulentwicklung. Die Schulleitung übernimmt die Koordination des Mentoring-Prozesses, organisiert pro Semester drei bis vier Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen und nimmt nach Möglichkeit an diesen teil. Zudem ist die Schulleitung verpflichtet, den Unterricht der Vertragslehrpersonen in angemessenem Umfang zu hospitieren, sich über deren *Verwendungserfolg* bzw. Eignung zu informieren und gegebenenfalls beratend zu unterstützen. Bis zum Schuljahr 2029/2030 können auch besonders qualifizierte Lehrpersonen ohne absolvierten Hochschullehrgang als Mentor*innen eingesetzt werden, sofern sie über nachweisliche Erfahrung in der Team- und Personalentwicklung verfügen und ausgeprägte kommunikative Kompetenzen besitzen.

Wichtig ist es hierbei zu ergänzen, dass der Geltungsbereich der Induktionsphase sich seit 2022 auf alle Lehrpersonen unabhängig von Beschäftigungsmaß, Ausbildung und Anstellungsverhältnis bezieht, die neu in den Schuldienst eintreten. Ausgenommen sind nur jene Lehrkräfte, die die Induktionsphase bereits erfolgreich absolviert haben, eine mindestens einjährige Lehrpraxis im Ausmaß von 25 Prozent an einer Schule mitbringen oder aber eine ältere Lehramtsausbildung inklusive abgeschlossenem Unterrichtspraktikum vorweisen können. Dies ist vor dem bereits erwähnten Hintergrund der Maßnahmen zu Bewältigung des Lehrer*innenmangels insofern relevant, als vermehrt Personen

als Vertragslehrpersonen eingesetzt werden, die entweder aus anderen Berufsfeldern stammend in den Lehrberuf einsteigen oder aber die vor Abschluss ihres Lehramtsstudiums die Möglichkeit erhalten, frühzeitig als Lehrkraft tätig zu werden. Somit gelten die Bestimmungen der Induktionsphase und des Mentorings auch für die nicht-regulären Berufseinsteiger*innen in Österreich. Die genauen gesetzlichen Bestimmungen für die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Berufseinsteiger*innen werden in den Paragraphen § 40 „Ausbildungsphase“ und § 38 „Zuordnung“ im VBG geregelt (Vertragsbedienstetengesetz 1948, BGBl. Nr. 86/1948).

3. Das Forschungsnetzwerk Berufseinstieg – FONEB

Mit der Einführung der Induktionsphase in der österreichischen Lehrer*innenbildung etablierte sich nicht nur ein gänzlich neues Berufseinstiegsmodell, sondern es entstand dadurch auch ein Bedarf an kontinuierlicher Begleit- und Evaluationsforschung, sodass sich auch die österreichische Bildungsforschung wieder verstärkt mit dem Thema des Berufseinstiegs und der Professionalisierung von Lehrkräften auseinandersetzen musste (siehe hierzu bspw. die Bände: Dammerer et al., 2020; Prenzel et al., 2021; Ziegler et al., 2021; Schauer et al., 2022; Wiesner et al., 2022; Zeilinger & Dammerer, 2022; Christof et al., 2023). Vor diesem Hintergrund konstituierte sich im Frühjahr 2022 eine Gruppe österreichischer Forscher*innen, die sich seit mehreren Jahren mit den Themenfeldern Berufseinstieg, Mentoring, Professionalisierung und Bildungsverlaufsforschung beschäftigten, und gründeten gemeinsam das „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB). Nach mehreren Fachvorträgen und gemeinsamen Publikationen wurde im Forschungsnetzwerk die Entscheidung für ein mehrjähriges, österreichweites Forschungsprojekt zum Berufseinstieg von Lehrpersonen getroffen und eine entsprechende Projektskizze ausgearbeitet. Um das Netzwerk in Österreich strukturell zu verankern und alle 14 Pädagogischen Hochschulen Österreichs in das Projekt zu involvieren, wurde mit der „Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen“ (RÖPH) die Durchführung eines gemeinsamen Kooperationsprojektes konzipiert und beschlossen. Im Zuge dessen wurde eine Rahmenvereinbarung zwischen allen Pädagogischen Hochschulen unterzeichnet, die mitunter Erkenntnisinteresse, Zielsetzung, Finanzierung, Dauer, beteiligte Institutionen, Projektleitung und Dissemination innerhalb des Forschungsprojekts vertraglich regelt:

Das Kooperationsprojekt mit dem Titel „Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – Eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem“ setzt sich zum Ziel, in einer breit angelegten, österreichweiten Untersuchung Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen für einen gelingenden Einstieg in den Beruf als Lehrperson herauszuarbeiten sowie individuelle und

kontextuelle Einflussfaktoren auf ihren Stellenwert für das Lehramt im Allgemeinen und für den Berufseinstieg im Speziellen kritisch zu überprüfen. Ein besonderer Fokus und zentrales Merkmal der Studie ist dabei der Vergleich und die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Berufseinstiegsvarianten in Österreich (unter Berücksichtigung von Gendereffekten und Schulstufenvergleichen). Hierzu zählen der verfrühte Berufseinstieg (von Bachelorstudierenden im Lehramt), der Quereinstieg (von Personen mit einem anderen Studienabschluss bzw. einem fachfremden Berufshintergrund), der reguläre Berufseinstieg mit Bachelor- oder Masterabschluss Lehramt sowie der Berufseinstieg mit Sondervertragsregelung (wie bspw. Native Speaker, Freizeitpädagog*innen oder Musiker*innen, die über Sonderverträge in den Schuldienst aufgenommen werden). Inhaltlich orientiert sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts an sechs übergeordneten, interdependenten Dimensionen:

- *Ausgangslage und Hintergrund:* Welche Rahmenbedingungen, Konstellationen und strukturellen Voraussetzungen finden sich im Kontext des Berufseinstiegs in Österreich? Hierzu zählen mitunter personenbezogene Daten wie Geschlecht, Alter, Herkunft, Wohnort oder Ausbildung sowie Informationen zum Anstellungsverhältnis wie Schulstandort, Lehrdeputat oder zu unterrichtende Fächer.
- *Kompetenzen und Fähigkeiten:* Welche in Studium und Ausbildung erworbene und von Lehrpersonen geforderte Kompetenzbereiche unterstützen einen gelingenden Berufseinstieg in das Lehramt? Hierzu zählen die Allgemeinen pädagogischen Kompetenzen, Fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, das Professionsverständnis, Soziale Kompetenzen sowie Gender- und Diversitätskompetenzen.
- *Persönlichkeit und Selbstkonzept:* Welche Bedeutung haben die professionelle Identität und individuelle Merkmale für einen gelingenden Berufseinstieg von Lehrpersonen? Dabei stehen die subjektiven Überzeugungen und berufsbezogenen Beliefs, das Werteverständnis und die Persönlichkeitsmerkmale der Berufseinsteiger*innen im Fokus.
- *Emotion und Beanspruchung:* Welchen Stellenwert hat das emotionale Erleben und dessen Regulation vor dem Hintergrund berufsbezogener Belastungen in der subjektiven Wahrnehmung eines gelingenden Berufseinstiegs von Lehrpersonen? Hierzu zählen der Stellenwert von Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulationsstrategien, Selbstwirksamkeit, Beanspruchungserleben sowie motivationale Aspekte während des Berufseinstiegs.
- *Mentoring und Begleitung:* Welche Qualitätsmerkmale und Problemlagen lassen sich in der mentorierten Begleitung von Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase identifizieren? Dabei geht es mitunter um die spezifischen

Themen der Begleitung, die zeitlichen Ressourcen, unterschiedliche Konstellationen im Mentoring, die Qualifikation von Mentor*innen oder um Herausforderungen bei einer fachfremden Betreuung.

- *Personen und Institutionen*: Welche Bedeutung haben der unterschiedliche Protagonist*innen des Bildungssystems und der Induktionsphase für einen gelingenden Berufseinstieg in das Lehramt? Hierzu zählt im Besonderen die Rolle und Bedeutung der Schulleitung für die Induktion sowie die Unterstützung und Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Kontext der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Aus diesen sechs Subthemen bzw. inhaltlichen Dimensionen ergibt sich für das Kooperationsprojekt des Forschungsnetzwerks Berufseinstieg (FONEB) die folgende leitende Forschungsfrage:

- Welche Faktoren tragen zu einem gelingenden Berufseinstieg von Lehrpersonen aus der Perspektive beteiligter Akteur*innen in Österreich bei und welche Implikationen ergeben sich daraus für die Lehrer*innenbildung und die Gestaltung der Induktionsphase?

Um diesem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, wurde ein multi-methodisches Forschungsdesign gewählt. Im Mittelpunkt des Kooperationsprojekts steht eine quantitative Online-Fragebogenstudie mit mehreren Messzeitpunkten über mehrere Jahre respektive Kohorten. Ergänzt wird diese durch qualitative Teilstudien, die sich aus ausgewählten Problemstellungen im Kontext der fortlaufenden Evaluation des Berufseinstiegs ergeben.

Die Laufzeit des Projekts beträgt sechs Jahre, wobei aktuell vier Erhebungswellen zwischen 2023 und 2028 geplant sind. Die erste Erhebung, die Grundlage für die vorliegende Publikation ist, fand im Studienjahr 2023/2024 statt und fokussierte auf die subjektive Wahrnehmung der Induktionsphase aus Sicht der unterschiedlichen Gruppen von Berufseinsteiger*innen. Ziel ist es, im Verlauf des Forschungsprojekts die Erhebungsinstrumente zu optimieren und in einem weiteren Schritt auf die Mentor*innen auszuweiten, wobei hier der Fokus auf die Fremdwahrnehmung der Berufseinsteiger*innen gelegt wird. Aus der Gegenüberstellung von Fremd- und Selbstwahrnehmung sollen wiederum qualitativ-vertiefende Teilstudien konzipiert werden. In den abschließenden Online-Befragungen sollen zudem Längsschnittdesigns Aussagen über Entwicklungsverläufe, kausale Mechanismen und intraindividuelle Veränderungen vor dem Hintergrund der sechs zentralen Themenfelder ermöglichen.

4. Design der vorliegenden Studie und Aufbau des Bandes

Für die erste Erhebung wurde entlang der oben skizzierten Themenfelder und unter Berücksichtigung bisheriger Studien zum Berufseinstieg sowie der theoretischen Verortung des Projekts ein Online-Fragebogen mit mehreren Pfaden für die unterschiedlichen Gruppen von Berufseinsteiger*innen konzipiert. Nach einer ersten Pilotierung des Fragebogens im Herbst 2023 wurde dieser nochmals überarbeitet mit dem Ziel, die Gesamtlänge und die sprachliche Komplexität der Skalen und Items zu reduzieren. Der finale Fragebogen setzt sich aus 17 Skalen (mit unterschiedlichen Subskalen) und 192 Items zusammen. Eine detaillierte Aufschlüsselung der Skalen und Subskalen findet sich für jedes Themenfeld in den jeweiligen Kapiteln des Bandes wieder. Analog zu den sechs Dimensionen gliedert sich auch der Fragebogen in mehrere, aufeinander folgende Themenbereiche: personenbezogene Daten, Kompetenzen, Persönlichkeit, Überzeugungen, Emotionen, Beanspruchung, Selbstwirksamkeit, Mentoring, Zusammenarbeit, Schulleitung und allgemeine Berufswahrnehmung (siehe Anhang).

Die Online-Erhebung erfolgte mittels Lime-Survey von Dezember 2023 bis Jänner 2024, wobei die Einladung zur Teilnahme an der Studie aus datenschutzrechtlichen Gründen den Berufseinsteiger*innen über die Pädagogischen Hochschulen via E-Mail zugesendet wurde. In einem standardisierten Anschreiben wurde dabei über das Ziel und den Zweck der Studie aufgeklärt und die Einhaltung forschungsethischer Grundsätze zugesichert. Die Details zur Stichprobe, zu den Rücklaufquoten und zur Verteilung der Berufseinsteiger*innen findet sich im nachfolgenden Kapitel 2 des Bandes. Um die Vergleichbarkeit bzw. Übersichtlichkeit der Ergebnisse sowie eine leser*innenfreundliche Struktur zu gewährleisten, sind die themenspezifischen Kapitel der vorliegenden Publikation wie folgt aufgebaut: Nach einer kurzen Einführung wird der theoretische Hintergrund und Stand der Forschung im jeweiligen Themenfeld skizziert. Anschließend werden das methodische Design vorgestellt und die zentralen Ergebnisse präsentiert. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse im Kontext des aktuellen Forschungsstandes diskutiert, bevor ein allgemeines Fazit den jeweiligen Beitrag abschließt. Daraus ergibt sich für die vorliegende Publikation der folgende Aufbau:

Im Anschluss an dieses einführende Kapitel 1 thematisiert Kapitel 2 die Ausgangslagen und Hintergründe der Berufseinsteiger*innen und beschreibt die Stichprobe ($N=785$) im Detail. Hier finden sich Informationen zu Alter, Geschlecht, Berufseinstiegsvarianten, Schulformen, Schultypen, Lehrdeputate, fachfremdem Unterricht sowie eine Übersicht weiterer Aufgaben in der Induktionsphase. Das Kapitel 3 untersucht die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen aus Sicht der Berufseinsteiger*innen unter besonderer Berücksichtigung der sechs zentralen Kompetenzbereiche im Lehramt. Im Kapitel 4 werden die Persönlichkeitsmerkmale unter Bezugnahme der Big Five der Berufseinsteiger*innen sowie ihre subjektiven Überzeugungen zum Lernen und Lehren vorgestellt. Kapitel

5 widmet sich dem emotionalen Erleben, der Emotionsregulation, dem Beanspruchungserleben sowie der Selbstwirksamkeit der Berufseinsteiger*innen. Im Anschluss wird im Kapitel 6 das Mentoring bzw. die Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und Mentees in den Blick genommen sowie Stil, Form und Themen der Betreuung vorgestellt. Darauf aufbauend wird im Kapitel 7 die Rolle der Schulleitung analysiert und die Frage beantwortet, wie Mentees die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen wahrnehmen. Abschließend folgt in Kapitel 8 eine Zusammenfassung der Studie und ihrer zentralen Ergebnisse, in der Implikationen sowohl für die Lehrer*innenbildung als auch für die Induktionsphase abgeleitet werden.

Das Ziel dieser ersten Publikation des Forschungsnetzwerks Berufseinstieg (FONEB) besteht darin, auf deskriptiver Ebene, also lediglich beschreibend, erste Ergebnisse und daraus abgeleitete Erkenntnisse über die subjektive Wahrnehmung der Induktionsphase durch verschiedene Gruppen von Berufseinsteiger*innen bereitzustellen.

Literatur

- BMBWF (2023). *PädagogInnenbildung NEU*. Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (01.04.2025).
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, BGBl. I Nr. 124/2013 idgF. (2013). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124> (01.04.2025).
- Christof, E., Holzmayr, C., Köhler, J. & Reitingner, J. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten: Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule*. Klinkhardt.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich*. Band 10. Studienverlag.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and system-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. Staff working document. Directorate General for Education and Culture.
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Gehrmann, A. & Germer, P. (Hrsg.) (2025). *Teacher shortage in international perspectives: Insights and responses. Non-traditional pathways to the teacher profession*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45398-5>
- Herzog, S. & Sandmeier, A. (2024). Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Beltz Juventa, S. 184–200. <https://doi.org/10.25656/01:31892>
- Huber, M., Prenzel, M. & Lüftenecker, M. (2022). Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In: G. Schauer, L. Jesacher-Rösßler, D. Kermethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 293–306.

- Ingersoll, R. M. (2003). The Teacher Shortage: Myth or Reality? *Educational Horizons*, 81(3), 146–152. <http://www.jstor.org/stable/42926477> (01.04.2025).
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Ha-scher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS, S. 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_59-1
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. Waxmann.
- OECD (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reiting, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüf-tenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Schauer, G., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Reiting, J. & Weber, C. (Hrsg.) (2022). *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann.
- UNESCO (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832> (01.04.2025).
- Vertragsbedienstetengesetz 1948 – VBG, BGBl. Nr. 86/1948 idgF. (1948). Bundesgesetz vom 17. März 1948 über das Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten des Bundes. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115> (01.04.2025).
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.) (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich*. Band 12. Studienverlag.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.
- Ziegler, S., Zeilinger, M. & Dammerer, J. (Hrsg.) (2021). *Mentoring: Ein Praxishandbuch für Mentorpersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

2. Ausgangslange und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich

Silvia Pichler

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Stichprobe (N = 785) der Fragebogenstudie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. *Die Darstellung der Stichprobe umfasst dabei die Geschlechterverteilung, das Durchschnittsalter der Befragten, die unterschiedlichen Einstiegsvarianten in den Beruf als Lehrperson in Österreich sowie die Verteilung auf Schulformen und Schultypen. Die Ergebnisse geben Einblick in die Unterrichtsverpflichtung, den Anteil an fachfremdem Unterricht sowie die zusätzlichen Aufgaben, die von den Berufseinsteiger*innen bereits im ersten Berufsjahr übernommen werden.* Darüber hinaus wird die Rücklaufquote der Befragung dargelegt und die Repräsentativität der Stichprobe diskutiert. Der Beitrag liefert eine detaillierte Beschreibung der Zusammensetzung der Stichprobe und gibt eine Übersicht über die beruflichen Rahmenbedingungen der befragten Lehrpersonen im ersten Dienstjahr.

1. Die Stichprobe vor dem Hintergrund der Gesamtpopulation

In Österreich sind im Schuljahr 2023/2024 insgesamt 126.649 Lehrpersonen an 5.936 Schulen tätig (exklusive karenziertes Lehrpersonal) (Statistik Austria, o. J.). Davon sind zum Stichtag am 20. September 2023 insgesamt 7.817 neue Anstellungen registriert, die über unterschiedliche Qualifikationswege (Tabelle 1) in den Beruf einsteigen.

Die erste Gruppe, die in dieser Studie als reguläre Berufseinsteiger*innen bezeichnet wird, umfasst 3.948 Personen (50.5%), die mit einem abgeschlossenen Lehramtstudium auf Bachelor- oder Masterniveau erstmalig als vollwertige Lehrpersonen in den Schuldienst eintreten (Statistik Austria, o. J.).

Zusätzlich wurden 653 Personen (8.4%) Quereinsteiger*innen angestellt. Als solche gelten in Österreich Personen, die von der Zertifizierungskommission Quereinstieg offiziell zertifiziert wurden. Voraussetzung dafür ist ein abgeschlossenes, fachlich relevantes oder facheinschlägiges Bachelorstudium an einer Universität oder Fachhochschule sowie der Nachweis einschlägiger Berufspraxis (BMBWF, 2024b; Schnider & Braunsteiner, 2024).

Darüber hinaus traten 1.472 Personen (18.8%) im Rahmen eines verfrühten Berufseinstiegs in den Schuldienst ein. Diese Gruppe umfasst Studierende im Lehramtsstudium, die noch keinen Lehramtsabschluss erworben haben, jedoch parallel zum Studium bereits eine Lehrverpflichtung übernehmen (Schnider & Braunsteiner, 2024).

Tabelle 1: Berufseinstiegsvarianten und Neuanstellungen im Jahr 2023/24

Berufseinstiegsvariante	Neuanstellungen	
	Anzahl	in %
regulärer Berufseinstieg mit Bachelor oder Master (Lehramt)	3948	50.5
Quereinstieg (anderes Studium oder Quellberuf)	653	8.4
verfrühter Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss Lehramt)	1472	18.8
Sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Werkmeister*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregelung)	1744	22.3
Gesamt	7817	100.0

Zudem erfolgten 1.744 Anstellungen (22.3%) über Sonderverträge. Zu dieser Gruppe zählen Personen mit abgeschlossener Reifeprüfung und pädagogischer Ausbildung, die bei Bedarf für ein Schuljahr mit Sondervertrag an einer Primarschule eingesetzt werden können. In der Sekundarstufe ist eine befristete Anstellung mit Sondervertrag unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls möglich. Hierzu zählen bspw. Musikschullehrer*innen mit einem Konservatoriumsabschluss und Berufserfahrung für den Musikunterricht oder Absolvent*innen einer Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) für den Mathematikunterricht an einer Mittelschule (Bildungsdirektion Vorarlberg, o. J.; Schnider & Braunsteiner, 2024).

Von den Neueinstellungen entfallen dabei 5.164 Anstellungen auf den Bereich Allgemeinbildende Pflichtschulen (APS¹) und 2.653 Anstellungen auf Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS²) sowie Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS³) (Statistik Austria, o. J.; BMBWF, 2024a). Die Verteilung verdeutlicht, dass über die Hälfte der neu in die Berufstätigkeit einsteigenden Lehrkräfte klassische, also vollwertig qualifizierte Lehramtsabsolvent*innen sind, während Quereinsteiger*innen mit acht Prozent eine kleinere, aber dennoch bedeutende Gruppe darstellen. Besonders hervorzuheben ist der Anteil von Studierenden im

-
- 1 APS: Allgemeinbildende Pflichtschulen sind Volksschulen (6- bis 10-jährige Schüler*innen), Mittelschulen (10- bis 14-jährige Schüler*innen), Sonderschulen (6- bis 14-jährige Schüler*innen), Polytechnische Schulen (15-jährige Schüler*innen)
 - 2 AHS: Allgemeinbildende höhere Schulen (10- bis 18-jährige Schüler*innen)
 - 3 BMHS: Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (14- bis 19-jährige Schüler*innen)

Lehramtsstudium (18.8%), der zeigt, dass aufgrund des Lehrer*innenmangels vermehrt auf angehende Lehrkräfte zurückgegriffen wird (BMBWF, 2024a; Schnider & Braunsteiner, 2024).

Die Stichprobe der ersten Online-Befragung umfasst alle Personen, die im Rahmen ihres Einstieges in das erste Berufsjahr an begleitenden Veranstaltungen an österreichischen Pädagogischen Hochschulen teilnehmen und damit das Onboarding in die Induktionsphase durchlaufen. Dazu zählen reguläre Berufseinsteiger*innen nach einem Bachelor- oder Masterabschluss, Personen im verfrühten Berufseinstieg also während des Lehramtsstudiums, Quereinsteiger*innen sowie Berufseinsteiger*innen mit Sonderverträgen. Insgesamt betrifft dies 4.147 Personen, die sich mit Beginn des Schuljahres 2023/2024 erstmals in einem Anstellungsverhältnis befinden. Die für die Induktionsveranstaltungen verantwortlichen Personen an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs erhielten zwei Wochen vor dem Start der Befragung per Mail Informationen zur Befragung und einen standardisierten Einladungstext für die Berufseinsteiger*innen. Diese Einladung wurde zusammen mit dem Link zum Online-Fragebogen an einem festgelegten Termin österreichweit an die 4.147 Berufseinsteiger*innen des Onboardings über die jeweiligen Hochschulen versandt. Zudem wurden die Berufseinsteiger*innen in diesem Mail auch über das Forschungsnetzwerk Berufseinstieg und die österreichweite Befragung informiert und um ihre Teilnahme gebeten.

Der Zugang zur Befragung war zeitlich vom 12. Dezember 2023 bis zum 6. Jänner 2024 limitiert. Die Zielgruppe erhielt vor (dem angekündigten) Ablauf des Erhebungszeitraums im Dezember 2023 zwei Erinnerungsmails. Zielgruppe waren alle Berufseinsteiger*innen, die sich zu diesem Zeitpunkt in der Induktionsphase befanden. Die Erhebung wurde mit dem Online-Umfrage-Tool LimeSurvey durchgeführt. Von den 4.147 Berufseinsteiger*innen des Onboardings haben 785 Personen in der Induktion den Fragebogen vollständig (alle Fragen waren als Pflichtfragen angelegt) ausgefüllt. Dies entspricht einem Rücklauf von 18.9 Prozent. Im Zuge des Datenmanagements wurden die vollständig ausgefüllten Fragebögen unter Berücksichtigung realistischer Antworttendenzen und Bearbeitungszeiten in die Analyse mitaufgenommen (N = 785).

2. Geschlecht, Alter und Berufseinstiegsvarianten der Stichprobe

Die Geschlechterverteilung (Tabelle 2) innerhalb der befragten Berufseinsteiger*innen zeigt wenig überraschend eine deutliche Ungleichverteilung: 73.0 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich, der Anteil männlicher Befragter beträgt 26.0 Prozent. Eine geringe Anzahl von Personen ordnet sich der Kategorie

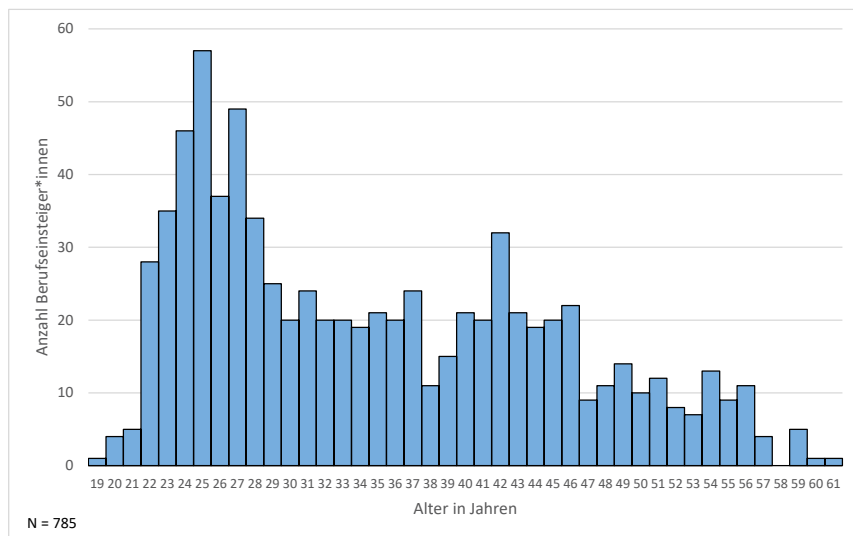
divers (0.4%) oder *keine Angabe* (0.8 %) zu. Aufgrund der geringen Fallzahlen dieser beiden Gruppen werden deren Daten in den weiteren Analysen nicht ausgewertet, um Verzerrungen in der statistischen Interpretation zu vermeiden.

Tabelle 2: Geschlechterverteilung

Geschlecht	N	%
weiblich	576	73.4
männlich	200	25.5
divers	3	0.4
keine Angabe	6	0.8
Gesamt	785	100.0

Die Auswertung der Altersangaben der Berufseinsteiger*innen zeigt eine Verteilung von 19 bis zu 61 Jahren (Spannweite 42 Jahre), wobei die befragten Berufseinsteiger*innen im Mittel 34.9 Jahre alt sind (Median 33). Die Abbildung 1 zeigt, dass ein Großteil der Berufseinsteiger*innen, nämlich 43 Prozent zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 19 und 30 Jahren alt sind; rund 20 Prozent befinden sich in einem Alter zwischen 40 und 46 Jahren.

Abbildung 1: Altersverteilung der befragten Berufseinsteiger*innen



Die Berufseinsteiger*innen wurden nach der Einstiegsvariante, über die sie in die Arbeit an einer Schule und damit in die Induktionsphase eintreten, gefragt. Im Fragebogen wird dabei zwischen regulärem Berufseinstieg (Lehramtsabsolvent*innen mit einem Bachelor- bzw. Masterabschluss), einem verfrühten

Berufseinstieg (Studierende im Lehramtsstudium), einem Quereinstieg (abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule auf Bachelorniveau samt fachlich geeigneter Berufspraxis) und einem sonstigen Einstieg auf Sondervertragsbasis unterschieden. In der Tabelle 3 sind diese unterschiedlichen Möglichkeiten mit der prozentuellen Häufigkeit der Berufseinsteiger*innen je Variante dargestellt.

Tabelle 3: Wege in den Lehramtsberuf

In der Induktionsphase befinde ich mich im	Anzahl	%
verfrühten Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss Lehramt)	155	19.7
Quereinstieg (anderes Studium oder Quellberuf)	264	33.6
regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA Abschluss Lehramt	218	27.8
regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem MA Abschluss Lehramt	78	9.9
Sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Werkmeister*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregelung)	70	8.9
Gesamt	785	100.0

Von den 785 befragten Personen geben 27.8 Prozent (218 Personen) an, dass sie mit einem Bachelorabschluss in den Beruf starten. Weitere 9.9 Prozent (78 Personen) beginnen ihre Lehrtätigkeit nach ihrem Masterabschluss. Etwa ein Fünftel der Befragten (155 Personen, 19.7 %) befindet sich im verfrühten Berufseinstieg und studiert parallel zum ersten Berufsjahr. Mit 264 Personen (33.6 %) stellt der Quereinstieg die größte Gruppe dar, während die Berufseinsteiger*innen mit Sondervertragsregelung mit 70 Personen (8.9 %) die kleinste Gruppe ausmachen.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die verschiedenen Wege des Berufseinstiegs in den Lehrberuf und zeigt das Durchschnittsalter der Berufseinsteiger*innen innerhalb der jeweiligen Gruppen. Die Spalte $\pm 2 SD$ zeigt zudem die Berechnungen der Fehlerbalken für die verschiedenen Gruppen. Die Fehlerbalken, die durch den Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) berechnet werden, geben an, in welchem Altersbereich der wahre Wert mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent liegen sollte. Dadurch werden Unterschiede zwischen den verschiedenen Berufseinstiegsvarianten deutlich.

Tabelle 4: Altersdurchschnitt in den Einstiegsvarianten

In der Induktionsphase befinde ich mich im	N	Alter		
		M	SD	± 2 SD
verfrühten Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss Lehramt)	155	29.8	8.5	± 17.0
Quereinstieg (anderes Studium oder Quellberuf)	264	42.4	8.3	± 16.6
regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA Abschluss Lehramt	218	28.8	7.0	± 14.0
regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem MA Abschluss Lehramt	78	31.8	6.7	± 13.4
Sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Werkmeister*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregelung)	70	40.2	9.3	± 18.6
Gesamt	785	100.0		

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Personen im verfrühten Berufseinstieg sind im Durchschnitt 29.8 Jahre alt ($SD = 8.5$) und damit vergleichbar mit denjenigen im regulären Berufseinstieg mit Bachelorabschluss ($M = 28.8$ Jahre, $SD = 7.0$). Das Durchschnittsalter der Gruppe im regulären Berufseinstieg mit Masterabschluss liegt geringfügig höher bei $M = 31.8$ Jahren ($SD = 6.7$). Berufseinsteiger*innen im Quereinstieg ($M = 42.4$ Jahren, $SD = 8.3$) sowie diejenigen mit einem Sondervertrag ($M = 40.2$ Jahren, $SD = 9.3$) sind im Durchschnitt älter als die übrigen Gruppen. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Quereinsteiger*innen und Personen mit Sondervertragsregelungen im Durchschnitt ein höheres Alter aufweisen als klassische Berufseinsteiger*innen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium. Die Fehlerbalken-Analyse zeigt, dass die Streuung innerhalb der Gruppen Quereinstieg und Einstieg über Sondervertrag größer ist. Dies weist auf eine größere Altersspanne innerhalb dieser Gruppen hin. Im Gegensatz dazu sind die Fehlerbalken in den Gruppen verfrühter Berufseinstieg und regulärer Berufseinstieg eher klein, was auf eine homogenere Altersstruktur innerhalb dieser Gruppen hinweist.

Zusammenfassend zeigt die Tabelle 4, dass Berufseinsteiger*innen im Quereinstieg und mit Sondervertragsregelungen tendenziell älter sind als diejenigen im regulären Berufseinstieg mit einem Bachelor- oder Master-Abschluss. Zudem weist die Gruppe der Quereinsteiger*innen die größte Streuung im Alter auf.

Die Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Verteilung der Berufseinstiegsvarianten innerhalb der Gesamtstichprobe von 785 Personen, unterteilt in die zwei Gruppen: Primar- und Sekundarstufe.

Tabelle 5: Häufigkeiten der Einstiegsvariante nach Primar- und Sekundarstufe in Prozent

Berufseinstiegsvariante	Gesamtstichprobe		Prim		Sek	
	N	%	n	%	n	%
verfrühter Einstieg	155	19.7	45	26.0	101	17.9
Quereinstieg	264	33.6	32	18.5	221	39.1
mit Bachelor-Abschluss	218	27.8	67	38.7	139	24.6
mit Master-Abschluss	78	9.9	7	4.0	70	12.4
sonstiger mit Sondervertrag	70	8.9	22	12.7	34	6.0
Gesamt	785	100.0	173	100.0	565	100.0

Betrachtet man die Verteilung der Berufseinstiegsvarianten in den beiden Gruppen Primarstufe und Sekundarstufe, zeigen sich deutliche Unterschiede. In der Primarstufe liegt der Anteil der Personen im verfrühten Berufseinstieg bei 26.0 Prozent ($n=45$), was deutlich über dem Anteil in der Sekundarstufe mit 17.9 Prozent ($n=101$) liegt. Im Quereinstieg befinden sich in der Sekundarstufe 39.1 Prozent ($n=221$) der Berufseinsteiger*innen, während 18.5 Prozent ($n=32$) der Primarstufenlehrkräfte diesen Weg angeben, obwohl der Quereinstieg gemäß Definition in Österreich ausschließlich für allgemeinbildende Fächer der Sekundarstufe vorgesehen ist (BMBWF, 2024b). Des Weiteren zeigen die Daten, dass der Anteil der Berufseinsteiger*innen mit einem Bachelor-Abschluss in der Primarstufe mit 38.7 Prozent ($n=67$) höher ist als in der Sekundarstufe mit 24.6 Prozent ($n=139$). Im Gegensatz dazu weist die Sekundarstufe mit 12.4 Prozent ($n=70$) einen höheren Anteil an Berufseinsteiger*innen mit einem Master-Abschluss auf als die Primarstufe mit 4.0 Prozent ($n=7$).

In der Primarstufe ist der Anteil an Berufseinsteiger*innen mit Sondervertragsregelung (12.7 %, $n=22$) im Vergleich zur Sekundarstufe (6.0 %, $n=34$) wesentlich höher.

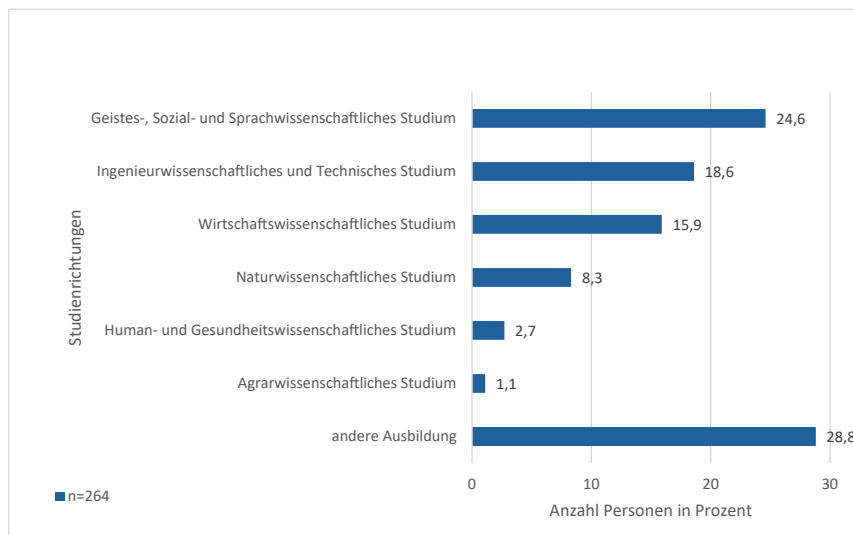
Ähnlich wie in der Gesamtpopulation ($n=3948$, 50.5 %) befinden sich auch in der vorliegenden Stichprobe 42.7 Prozent ($n=74$) der Befragten der Primarstufe sowie 37.0 Prozent ($n=209$) der Sekundarstufe im regulären Berufseinstieg.

3. Quereinsteiger*innen im Lehramt

Von den 264 Personen (33.6%), die als Quereinsteiger*innen in den Beruf als Lehrer*in starten, befinden sich etwas mehr als die Hälfte, nämlich 141 Personen (53.4 %), parallel dazu im Hochschullehrgang Quereinstieg. Die Gruppe der Quereinsteiger*innen wurde zudem nach der vorangegangenen Ausbildung befragt. Als Antwortmöglichkeiten wurden Studienbereiche vorgegeben, die in der Abbildung 2 dargestellt sind.

Rund ein Viertel der Quereinsteiger*innen (65 Personen) gibt an, dass sie ein geistes-, sozial- und sprachwissenschaftliches Studium absolviert haben. Knapp ein Fünftel (49 Personen) hat ein ingenieurwissenschaftliches und technisches Studium abgeschlossen und rund 16 Prozent der Befragten (42 Personen) ein wirtschaftswissenschaftliches Studium. Rund 29 Prozent (76 Personen) geben an, Ausbildungen aus anderen Bereichen absolviert zu haben wie z. B. der Elementarpädagogik, der Meisterlehre oder aus dem Kunst- bzw. dem Musiksektor.

Abbildung 2: Studienrichtungen und Abschlüsse von Quereinsteiger*innen in Prozent



4. Verteilung der Stichprobe auf Schulformen und Schultypen

Die Berufseinsteiger*innen wurden nach der Schulart gefragt, an der sie derzeit unterrichten. Zur Auswahl standen dabei die Primarstufe (Volksschule), die Allgemeine Sonderschule, die Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), die Polytechnische Schule, die Berufsschule sowie Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS). Mehrfachnennungen waren möglich. Aufgrund der Tatsache, dass sich 55 Berufseinsteiger*innen (9.4%) mehreren Schularten zuordneten und dies zu Doppelungen in den Auswertungen im Zusammenhang mit den Schularten führen würde, wurde diese Gruppe separat analysiert und in den Kategorien *multiple* bzw. *Sekundarstufe* erfasst. In der Kategorie *multiple* befinden sich 19 Lehrpersonen im Berufseinstieg (3.2%), die sowohl in der Primarstufe als auch z. B. in einer Sonderschule oder einer Mittelschule unterrichten, sowie Personen, die an einer Sonderschule und z. B. einer Mittelschule arbeiten. 22 Berufseinsteiger*innen (3.8%) geben an, in verschiedenen Schularten der

Sekundarstufe (Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule, Polytechnische Schule, Berufsschule oder Berufsbildende mittlere und höhere Schule) zu unterrichten. Die Einschätzungen dieser Personen werden in der Gruppe *Sekundarstufe* erfasst und ausgewertet.

Bedingt durch die Adaption hinsichtlich der Gruppenzuteilung können schließlich die Daten aller Befragten den Schultypkategorien *Primarstufe* (6 bis 10 Jahre; Volksschule), *Sekundarstufe* (10 bis 18/19 Jahre; Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schulen, Polytechnische Schule, Berufsschule und Berufsbildende mittlere und höhere Schulen), *Sonderschule* (6 bis 15 Jahre; Allgemeine Sonderschule) und *multiple* (Mischformen) zugeordnet werden. In der Tabelle 6 sind die Anzahl an Personen je Schultyp und die damit einhergehende prozentuale Verteilung dargestellt. Aufgrund der geringen Personenanzahl in den Kategorien *multiple* und *Sonderschule* werden diese in den weiteren Auswertungen, die sich auf die Schultypen beziehen, nicht berücksichtigt.

Tabelle 6: Häufigkeiten und Aufteilung der Berufseinsteiger*innen auf Schultypen in Prozent

Schultypen	Häufigkeit	%
Primarstufe	173	22
Sekundarstufe	565	72
Sonderschule	28	3.6
multiple	19	2.4
Gesamt	785	100

5. Anteile nach Bundesland

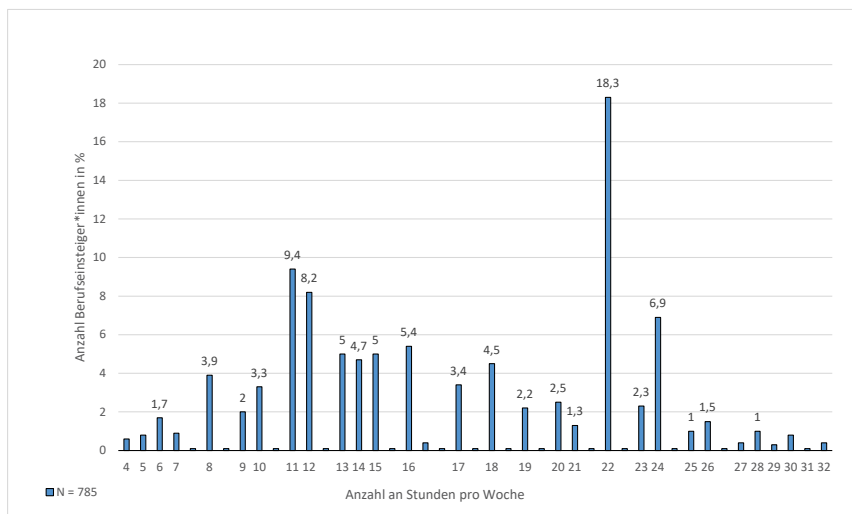
Werden die Angaben der befragten Berufseinsteiger*innen, in welchem Bundesland sie ihren Studienabschluss auf Bachelor- bzw. Masterniveau erworben haben (n = 296), mit den Angaben zum Dienort der Berufseinsteiger*innen (N = 785) verglichen, so ist zu erkennen, dass in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich und Vorarlberg eine Fluktuation vorliegt. So absolvieren im Bundesland Wien mehr Lehrpersonen ihr Studium als dann tatsächlich dort zu arbeiten beginnen (mit einer Relation von 4:3). In Niederösterreich, Oberösterreich und Vorarlberg ist die Situation umgekehrt; es sind mehr Personen mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium, die hier ihren Dienst antreten, als Personen, die in diesen Bundesländern ihr Studium absolviert haben (mit einer Relation von 2:1). In den anderen Bundesländern zeigen die Vergleichsdaten eine ausgeglichene Situation.

6. Unterrichtsstunden und Unterrichtsfächer der Berufseinsteiger*innen

In Österreich entspricht eine volle Lehrverpflichtung 22 Unterrichtsstunden pro Woche. Die befragten Berufseinsteiger*innen ($N=785$) geben an, zwischen drei und 32 Wochenstunden zu arbeiten, was im Durchschnitt etwa 17 Unterrichtsstunden ($M=16.6$; $SD=5.9$) entspricht.

Die Abbildung 3 stellt die Anzahl der Berufseinsteiger*innen in Prozent sowie die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl dar. Zur besseren Lesbarkeit der Anzahl der Wochenstunden auf der horizontalen Achse werden nur volle Stunden angezeigt, obwohl auch Dezimalangaben in den Daten enthalten sind. Die Prozentangaben für die Anzahl der Berufseinsteiger*innen werden erst ab einem Schwellenwert von einem Prozent dargestellt.

Abbildung 3: Verteilung der Unterrichtsstunden pro Woche auf die Berufseinsteiger*innen in Prozent



Rund 18 Prozent der befragten Berufseinsteiger*innen (144 Personen) beginnen mit einer vollen Lehrverpflichtung von 22 Unterrichtsstunden pro Woche im ersten Berufsjahr. 15 Prozent der Befragten (118 Personen) geben an, mehr als 22 Unterrichtsstunden pro Woche in einer Klasse zu unterrichten. Rund zwei Drittel (521 Personen, 66.2%) haben eine Unterrichtsverpflichtung von unter 22 Stunden pro Woche und etwa 23 Prozent (181 Personen) unterrichten weniger als die Hälfte einer vollen Lehrverpflichtung.

Die Berufseinsteiger*innen wurden gefragt an wie vielen Standorten sie aktuell unterrichten. Der Großteil der Berufseinsteiger*innen nämlich 90.7 Prozent (711 Personen) gibt an, an einem Schulstandort zu arbeiten. 4.8 Prozent (38 Personen) sind an zwei und knapp ein Prozent (7 Personen) an drei oder mehr Standorten tätig. Eine Person betrachtet sich als keinem Standort zugeordnet.

Da in den unterschiedlichen Schulen (Volksschule, Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule, Polytechnische Schule, Berufsschule etc.) eine große Bandbreite an Unterrichtsfächern angeboten wird, wurden im Vorfeld Fachbereiche definiert. Die Berufseinsteiger*innen wurden gebeten, die Unterrichtsgegenstände, die sie im aktuellen Schuljahr unterrichten, den vorgegebenen Fachbereichen zuzuordnen. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. In der Tabelle 7 sind diese Bereiche mit Häufigkeitsangaben in Prozent aufgeschlüsselt nach Primar- und Sekundarstufe dargestellt.

Tabelle 7: Häufigkeiten der Fachbereiche in Prozent nach Schultypen (Mehrfachantworten möglich)

Fachbereiche	Prim		Sek	
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%
Religion und Ethik	6	27.3	14	63.6
Sprachen	98	29.2	212	63.1
Mathematik und Naturwissenschaften	82	28.1	189	64.7
Wirtschaft und Gesellschaft	32	21.2	114	75.5
Musik, Kunst, Kreativität	103	40.6	128	50.4
Gesundheit und Bewegung	71	35.0	111	54.7
Technik und Informatik	29	16.9	138	80.2

Primarstufenlehrpersonen sind in der Regel für alle Unterrichtsfächer (außer Religion) ausgebildet und unterrichten diese auch. Laut den Angaben der Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe unterrichten im Schuljahr 2023/2024 rund 30 Prozent (98 Personen) im Bereich Sprachen, etwa 28 Prozent (82 Personen) im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften, rund 41 Prozent (103 Personen) im Bereich Musik, Kunst und Kreativität sowie 35 Prozent (71 Personen) im Bereich Gesundheit und Bewegung. In den Bereichen Wirtschaft und Gesellschaft sowie Technik und Informatik verorten sich weniger Primarstufenlehrpersonen, mit rund 21 Prozent (32 Personen) bzw. rund 17 Prozent (29 Personen).

In der Sekundarstufe geben rund 63 Prozent (212 Personen) der Berufseinsteiger*innen an, im Bereich Sprachen tätig zu sein. Etwa 65 Prozent (189 Personen) unterrichten ein Fach aus den Bereichen Naturwissenschaften und/oder Mathematik. In den Bereichen Technik und Informatik sowie Musik, Kunst und Kreativität unterrichten 80 Prozent (138 Personen) bzw. 50 Prozent (128 Personen) der befragten Sekundarstufeneinsteiger*innen.

Auch die offene Antwortmöglichkeit zum Fach bzw. zu den Fächern wird von 184 Personen (23.4%) im Berufseinstieg genutzt. Die Antworten lassen darauf schließen, dass sich Lehrpersonen der Primarstufe in den vorgegebenen Fachbereichen nicht wiederfinden, da sie in der Regel alle Fächer außer Religion unterrichten. Auch Personen, die Schüler*innen am Nachmittag, in der Freizeit oder beim Lernen begleiten und betreuen, nutzen die offene Antwortmöglichkeit, da diese Tätigkeiten keinem Fach bzw. Fachbereich zugeordnet werden können.

7. Fachfremder Unterricht während des Berufseinstiegs

In einem weiteren Fragenblock wurde erhoben, ob Fächer unterrichtet werden, die nicht studiert wurden, in welchem Ausmaß fachfremder Unterricht erteilt wird. Von den befragten Berufseinsteiger*innen (N = 785) geben 61 Prozent (479 Personen) an, dass sie Fächer unterrichten, in denen sie ausgebildet sind. 39 Prozent (306 Personen) hingegen sagen, dass sie fachfremd – also ohne Ausbildung im Fach – bzw. teilweise fachfremd unterrichten.

Die Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse auf der Ebene der Primar- bzw. Sekundarstufe. 77.5 Prozent (134 Personen) der befragten Primarstufenlehrpersonen im ersten Berufsjahr geben an Fächer zu unterrichten, die sie studiert haben. Rund ein Fünftel der Einsteiger*innen in der Primarstufe (39 Personen, 22.5%) sieht sich im fachfremden bzw. teilweise fachfremden Unterricht. Im Gegensatz dazu geben 57.2 Prozent (323 Personen) der befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe an, dass sie nicht fachfremd unterrichten und 42.8 Prozent (242 Personen), dass sie fachfremd bzw. teilweise fachfremd lehren.

Tabelle 8: Häufigkeit fachfremden Unterrichts in der Primar- bzw. Sekundarstufe

Ich unterrichte fachfremd ...	Prim n = 173		Sek n = 565	
	nein	134	77.5 %	323
ja	23	13.3 %	119	21.1 %
zum Teil	16	9.2 %	123	21.8 %

Betrachtet man die Daten im Zusammenhang mit der Einstiegsvariante (Tabelle 9), so wird deutlich, dass sowohl im Berufseinstieg mit Bachelor- oder Masterabschluss als auch im Einstieg parallel zum Lehramtsstudium (verfrühter Einstieg) jeweils rund ein Drittel der Befragten angibt, fachfremd bzw. teilweise fachfremd zu unterrichten. Von den Befragten im Quereinstieg hingegen geben mehr als 45 Prozent (120 Personen) und im Einstieg über Sonderverträge 60 Prozent (42 Personen) an, im fachfremden bzw. teilweise fachfremden Unterricht eingesetzt zu sein.

Tabelle 9: Häufigkeit fachfremden Unterrichts nach Einstiegsvariante

	n	Fachfremder Unterricht					
		nein		ja		zum Teil	
Berufseinstiegsvariante		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
verfrühter Einstieg	155	104	67.1	28	18.1	23	14.8
Quereinstieg	264	144	54.6	57	21.6	63	23.9
mit Bachelorabschluss	218	149	68.4	33	15.1	36	16.5
mit Masterabschluss	78	54	69.2	15	19.2	9	11.5
sonstiger mit Sondervertrag	70	28	40.0	23	32.9	19	27.1
gesamt	785	479		156		150	

Die Berufseinsteiger*innen, die angeben, fachfremd oder teilweise fachfremd zu unterrichten, werden zusätzlich nach der Anzahl der fachfremden Unterrichtsstunden pro Woche befragt. Die Auswertungen der Angaben von 306 Personen zeigen, dass im Durchschnitt etwa acht Stunden ($M=8.4$, $SD=6.4$) pro Woche fachfremd unterrichtet werden. Der höchste angegebene Wert einer Person liegt bei 25 Stunden pro Woche, was mehr als einer vollen Lehrverpflichtung entspricht. Rund 34 Prozent (103 Personen) geben an, dass sie zwei bis fünf Stunden pro Woche ein Fach ohne entsprechende Ausbildung unterrichten. Rund ein Viertel (76 Personen) gibt an, acht bis zwölf Stunden pro Woche fachfremd zu lehren. Rund sieben Prozent (22 Personen) geben an, dass von 22 bis 25 Stunden in der Woche Fächer, die sie nicht studiert haben, unterrichten.

8. Weitere Aufgaben und Funktionen der Berufseinsteiger*innen

Über das Unterrichten hinaus gibt es an einer Schule weitere Aufgaben und Funktionen, die zum Beruf einer Lehrperson gehören. Diese Aufgaben sind im Unterschied zum Absolvieren eines Praktikums an einer Schule Teil der verantwortlichen Ausübung des Berufes. Die Tätigkeiten, die für die Befragung definiert wurden, sind in der Tabelle 10 aufgelistet. Die Befragten konnten Mehrfachantworten geben.

Tabelle 10: Aufgaben und Funktionen

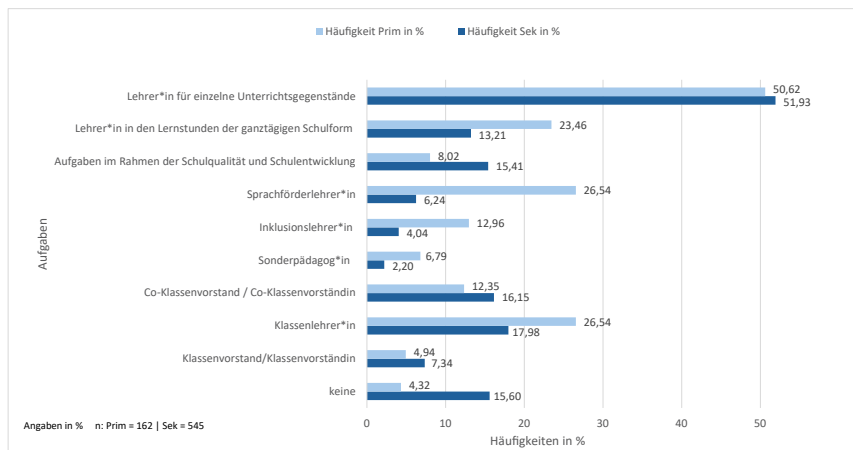
Aufgaben	N
Klassenlehrer*in	151
Sprachförderlehrer*in	78
Inklusionslehrer*in	53
Sonderpädagoge*in	50
Klassenvorstand/Klassenvorständin	53
Co-Klassenvorstand/Co-Klassenvorständin	117
Lehrer*in in den Lernstunden der ganztägigen Schulform	115
Lehrer*in für einzelne Unterrichtsgegenstände	376
Aufgaben im Rahmen der Schulqualität und Schulentwicklung	99
keine	95

Die Begriffe *Klassenlehrer*in* und *Klassenvorstand/Klassenvorständin* beschreiben das gleiche Tätigkeitsfeld. In der Primarstufe wird der Begriff *Klassenlehrer*in* häufiger verwendet und in der Sekundarstufe der des *Klassenvorstands/der Klassenvorständin*, deshalb wurden beide Begriffe als Antwortoptionen im Fragebogen aufgenommen.

In der Primar- und Sekundarstufe betrachten sich etwas mehr als 50 Prozent (283 Personen) der Berufseinsteiger*innen als Lehrpersonen für einzelne Unterrichtsfächer. Rund 23 Prozent (38 Personen) der Lehrkräfte in der Primarstufe und etwa 13 Prozent (72 Personen) in der Sekundarstufe geben an, in der Betreuung von Lernstunden an ganztägigen Schulformen tätig zu sein. Zudem sind die Berufseinsteiger*innen auch in Aufgaben zur Schulqualität und Schulentwicklung eingebunden, wobei acht Prozent in der Primarstufe (13 Personen) und etwas mehr als 15 Prozent in der Sekundarstufe (84 Personen) in diesem Bereich aktiv sind. In der Sprachförderung sind etwa 27 Prozent (43 Personen) der Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe und rund sechs Prozent (34 Personen) in der Sekundarstufe tätig. Darüber hinaus werden die befragten Primarstufenlehrpersonen häufiger in den Bereichen Inklusion und Sonderpädagogik eingesetzt als ihre Kolleg*innen in der Sekundarstufe. Wenn man die Häufigkeiten der Antwortoptionen *Klassenlehrer*in* und *Klassenvorstandschafft* zusammenfasst, zeigt sich, dass mehr als 30 Prozent der Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe (51 Personen) und über ein Viertel in der Sekundarstufe (138 Personen) diese Aufgabe bereits im ersten Dienstjahr übernehmen. Auch als Co-Klassenvorstand bzw. Co-Klassenvorständin sind weitere rund zwölf Prozent in der Primarstufe (20 Personen) und rund 16 Prozent in der Sekundarstufe (88 Personen) eingesetzt. Keine zusätzlichen Aufgaben an der Schule übernehmen rund vier Prozent der Befragten aus der Primarstufe (7 Personen) und rund 16

Prozent aus der Sekundarstufe (85 Personen). In der Abbildung 4 werden die Häufigkeiten mit denen Berufseinsteiger*innen verschiedene Aufgaben in der Primar- und Sekundarstufe ausüben in Prozent dargestellt.

Abbildung 4: Weitere Aufgaben von Berufseinsteiger*innen in der Primar- und Sekundarstufe



9. Fazit

Die vorliegende Stichprobenbeschreibung liefert einen detaillierten Einblick in die Zusammensetzung der verschiedenen Gruppen an Berufseinsteiger*innen im Schuljahr 2023/2024 in Österreich. Sie ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Einstiegswege und beleuchtet zentrale demografische (z. B. Alter, Geschlecht) sowie strukturelle Merkmale der Stichprobe. Die Geschlechterverteilung zeigt eine deutliche Ungleichverteilung, mit einem hohen Anteil weiblicher und einem deutlich geringeren Anteil männlicher Berufseinsteiger*innen. Die Stichprobenbeschreibung liefert zudem Einblicke in die verschiedenen Gruppen von Berufseinsteiger*innen wie regulärer Einstieg, Quereinsteiger*innen, verfrühter Berufseinstieg sowie Einstieg über einen Sondervertrag. Die Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe gelangen tendenziell häufiger über den Quereinstieg ins System und weisen eine höhere Qualifikation in Form eines Master-Abschlusses vor. Im Gegensatz dazu zeigen die Berufseinsteiger*innen der Primarstufe eine höhere Prävalenz für den verfrühten Einstieg sowie den Bachelor-Abschluss. Diese Unterschiede reflektieren möglicherweise die unterschiedlichen Anforderungen und Einstiegswege zwischen den beiden Schultypen. So ist zu berücksichtigen, dass der Quereinstieg gemäß Definition in Österreich ausschließlich für die Sekundarstufe vorgesehen

ist (BMBWF, 2024b). Die Daten bieten zudem einen Überblick über die Altersstruktur der Berufseinsteiger*innen und ermöglichen die Analyse von Altersgruppen. Die Altersverteilung der Berufseinsteiger*innen in der Stichprobe zeigt, dass die Mehrheit der Befragten zwischen 19 und 30 Jahren alt ist, während rund ein Fünftel im Alter von 40 bis 46 Jahren liegen. In Verbindung mit den Einstiegsvarianten verdeutlichen die Ergebnisse, dass Quereinsteiger*innen und Personen mit Sonderverträgen im Durchschnitt älter und heterogener in ihrem Alter sind. Dies steht im Gegensatz zu den regulären Berufseinsteiger*innen und denjenigen im verfrühten Einstieg, die tendenziell jünger und altersmäßig homogener sind. Von den erfassten Quereinsteiger*innen starten rund 70 Prozent mit einem abgeschlossenem Studium. Etwas mehr als die Hälfte befindet sich parallel zum ersten Berufsjahr als Lehrperson im Hochschullehrgang Quereinstieg. Die Daten dieser Befragung zeigen, dass die Mehrheit der Berufseinsteiger*innen an Schulen der Sekundarstufe unterrichtet, während etwa ein Fünftel in der Primarstufe tätig ist. Aufgrund der geringen Fallzahlen in der Sonderschule und in der eigens gebildeten Kategorie *multiple* werden diese Gruppen in weiteren Analysen nicht berücksichtigt. Die Stichprobe ist somit vor allem für Aussagen zur Primar- und Sekundarstufe aussagekräftig. Die Stichprobe liefert zudem Daten zur Verteilung von Berufseinsteiger*innen auf die einzelnen Bundesländer. In Wien zeigt sich, dass mehr Personen ihr Studium dort absolvieren als später in diesem Bundesland arbeiten. In Niederösterreich, Oberösterreich und Vorarlberg ist der Trend umgekehrt; hier treten mehr Personen mit einem abgeschlossenem Lehramtsstudium ihren Dienst an, als dort zuvor studiert haben. In den übrigen Bundesländern zeigt sich eine weitgehend ausgeglichene Verteilung. Die Stichprobe ermöglicht somit vor allem Rückschlüsse auf Unterschiede im Wechsel zwischen Studien- und Arbeitsort. Die Arbeitsbelastung im ersten Berufsjahr variiert zwischen drei und 32 Stunden pro Woche, bei einem Durchschnitt von etwa 17 Stunden. Etwa zwei Drittel der Befragten arbeiten weniger als die volle Lehrverpflichtung von 22 Stunden. Rund ein Fünftel der Berufseinsteiger*innen unterrichten mit einer vollen Lehrverpflichtung, während etwa ein Sechstel sogar mehr als die vorgeschriebene Stundenanzahl unterrichtet. Die Mehrheit der Berufseinsteiger*innen unterrichtet an einem Schulstandort. Es gibt auch einige wenige, die an zwei Standorten sowie an drei oder mehr arbeiten. Die Stichprobenbeschreibung bietet eine Darstellung der unterrichteten Fachbereiche in der Primar- und Sekundarstufe. Zusätzlich gibt aber etwa ein Viertel der Befragten an, ihre Tätigkeit nicht eindeutig einem der vorgegebenen Fachbereiche zuordnen zu können, was vor allem Lehrkräfte in der Primarstufe betrifft. Die Datenauswertungen liefern Einblicke in den Umfang an fachfremdem Unterricht. Insgesamt unterrichtet die Mehrheit der Befragten Berufseinsteiger*innen ausschließlich in Fächern, in denen sie ausgebildet sind, während etwa 40 Prozent fachfremd oder teilweise fachfremd unterrichten. In der Primarstufe geben rund drei Viertel der Lehrpersonen an, ausschließlich in ihren ausgebildeten

Fächern zu unterrichten, während dies in der Sekundarstufe nur etwas mehr als die Hälfte betrifft. Besonders häufig sind Quereinsteiger*innen und Personen mit Sonderverträgen im fachfremden Unterricht tätig. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Berufseinsteiger*innen an Schulen vielfältige Aufgaben neben dem Unterrichten übernehmen. Rund ein Viertel ist in der Betreuung von Lernstunden in ganztägigen Schulformen tätig, wobei dies in der Primarstufe häufiger vorkommt. Auch Aufgaben zur Schulentwicklung und Schulqualität werden von einem Teil der Berufseinsteiger*innen übernommen. Sprachförderung ist in der Primarstufe stärker vertreten als in der Sekundarstufe. Zudem übernehmen viele Lehrpersonen bereits im ersten Dienstjahr Funktionen wie Klassenlehrer*in oder Klassenvorstand/Klassenvorständin. Ein kleinerer Anteil engagiert sich als Co-Klassenvorstand/Co-Klassenvorständin.

Ein besonders relevanter Aspekt, der im Verlauf der Diskussion betrachtet wird, ist die Differenzierung der Einstiegswege, insbesondere der verfrühte Berufseinstieg ohne Abschluss. Die hohe Anzahl von Studierenden, die parallel zum Studium bereits unterrichten, verweist auf strukturelle Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem, insbesondere im Kontext des Lehrkräftemangels. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit weiterer Analysen, in denen problematisiert wird, inwieweit sich diese Gruppe hinsichtlich ihrer beruflichen Belastung, ihrer Ausbildungssituation und ihrer beruflichen Entwicklung von regulär ausgebildeten Lehrpersonen unterscheidet. Während die geschlechtsspezifische Verteilung der Stichprobe das Geschlechterverhältnis im Lehramt widerspiegelt, gilt es das Durchschnittsalter der befragten Berufseinsteiger*innen besonders hervorzuheben; der Mittelwert von 34,9 Jahren verdeutlicht, dass viele Berufseinsteiger*innen nicht direkt nach dem Studienabschluss in den Beruf einsteigen, sondern oft über Umwege ins Lehramt kommen. Die Verteilung der Unterrichtsfächer und insbesondere der hohe Anteil an fachfremdem Unterricht wirft ebenfalls kritische Fragen auf. Dass 39 Prozent der Befragten angeben, fachfremd zu unterrichten, verdeutlicht strukturelle Defizite in der Deckung des Lehrkräftebedarfs. Besonders problematisch ist dieser hohe Anteil im Quereinstieg (45 %) sowie bei Anstellungen mit Sondervertrag (60 %), was auf eine unzureichende inhaltliche Passung zwischen Ausbildung und Unterrichtseinsatz hinweist und den gesetzlichen Grundlagen der Induktionsphase entgegensteht. Dies könnte sich sowohl auf die Unterrichtsqualität als auch auf die Zufriedenheit und Belastung der Lehrpersonen auswirken. Zusätzlich zeigt sich, dass ein erheblicher Teil der Befragten neben der Lehrtätigkeit bereits im ersten Dienstjahr zusätzliche Aufgaben übernimmt, darunter Funktionen wie Klassenvorstand oder Aufgaben im Rahmen der Schulqualität und Schulentwicklung. Dies könnte insbesondere für Personen, die sich noch in der beruflichen Sozialisation befinden, eine zusätzliche Herausforderung darstellen. Zudem wird auch hier eine Diskrepanz zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen deutlich, da Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe

eigentlich von der Übernahme einer Klassenvorstandsfunktion ausgenommen sind. Die hohen Anteile an fachfremdem Unterricht und der zunehmende Trend des verfrühten Berufseinstiegs deuten auf systemische Probleme hin.

Wie jede wissenschaftliche Studie weist auch die vorliegende Arbeit Limitationen auf. So ist eine Rücklaufquote von 18,9 Prozent bei Online-Befragungen zwar nicht unüblich, dennoch könnte eine potenzielle Verzerrung darin bestehen, dass insbesondere jene Personen teilgenommen haben, die eine besondere Motivation für das Thema mitbringen oder sich stärker mit den Herausforderungen der Induktionsphase konfrontiert sehen. Zudem sind Lehrpersonen während des Berufseinstiegs mit vielen neuen Aufgaben konfrontiert und im Besonderen im Dezember beruflich und privat mehrfach belastet. Alle Ergebnisse basieren ausschließlich auf Selbsteinschätzungen, die die Gefahr von sozial erwünschtem Antwortverhalten mit sich bringen. Die Ergebnisse der Untergruppen sind aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen nur eingeschränkt repräsentativ. Zudem sollte betont werden, dass aufgrund der geringen Fallzahlen lediglich eine binäre Geschlechterverteilung in die Analyse einbezogen werden konnte.

Dennoch erfasst die Stichprobe alle wesentlichen Aspekte und vermittelt so ein umfassendes Bild der Berufseinsteiger*innen in Österreich. Die Einbindung von Lehrkräften aus allen relevanten Schultypen sowie die differenzierte Erfassung der Einstiegsmodalitäten erlauben eine breite und realitätsnahe Analyse der Herausforderungen in der Induktionsphase. Darüber hinaus ermöglicht die detaillierte Erfassung demografischer Merkmale Vergleiche mit bisherigen Studien und fördert somit die Nachvollziehbarkeit und Relevanz der Ergebnisse. Trotz der erwähnten Einschränkungen stellt die Stichprobe daher eine solide Grundlage für weiterführende Analysen und Erkenntnisse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich dar.

Ein zentraler Aspekt für die zukünftige Forschung ist die Frage nach einer langfristigen beruflichen Integration und Professionalisierung der verschiedenen Gruppen von Berufseinsteiger*innen. Diese sollte vor dem Hintergrund ihres Kompetenzerlebens, ihrer Persönlichkeit, ihres emotionalen Erlebens, der wahrgenommenen Beanspruchungen sowie der Unterstützung durch Mentor*innen und Schulleiter*innen in weiterführenden Analysen vertieft werden.

Literatur

- Bildungsdirektion Vorarlberg (o. J.). *Bewerbung in allen sonstigen Fällen*. Bildungsdirektion Vorarlberg. <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/lehrer-werden/sondervertrag.html> (01.04.2025).
- BMBWF (2024a). *Datenquelle: Erhebung bei den Bildungsdirektionen* (unveröffentlichtes Dokument Runde Tische BMBWF).

- BMBWF (o. J.). *Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf. Der Quereinstieg für den Unterricht in einem allgemeinbildenden Fach.* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html> (01.04.2025).
- Schnider, A. & Braunsteiner, M. (2024). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Statistik Austria (o. J.). *Bildung.* Statistik Austria. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung> (01.04.2025).

3. Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt

Gabriele Beer, Anne Frey, Angela Forstner-Ebhart,
Herbert Neureiter

Im Fokus des Beitrags stehen die selbst eingeschätzten Kompetenzen von Berufseinsteiger*innen ($N=785$), die in Österreich im Rahmen der Induktion ihre Tätigkeit als Lehrperson beginnen. In der vorliegenden Studie wird der Fokus auf die Kompetenzen gerichtet, die vom österreichischen Qualitätssicherungsrat für die Professionalität von Lehrpersonen festgelegt wurden. Dazu schätzen die Berufseinsteigenden ihre Kompetenzen in den Bereichen Allgemeine pädagogische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, Fachliche und fachdidaktische Kompetenz, Soziale Kompetenz sowie im Bereich Professionsverständnis ein. Als Ergebnis zeigt sich eine insgesamt sehr hohe selbsteingeschätzte Kompetenz der Berufseinsteigenden. Differenzierte Analysen weisen darauf hin, dass sich Berufseinsteigende in der Primarstufe höher einschätzen als diejenigen in der Sekundarstufe und dass sich Berufseinsteigende im Quereinstieg sowie Personen mit einem Sondervertrag als kompetenter wahrnehmen als Personen, die regulär als Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums in den Beruf einsteigen oder sich gerade in einem solchen Studium befinden (verfrühter Berufseinstieg). Diese bezüglich einer erreichten Professionalität auch kritisch zu betrachtenden Ergebnisse werden vor dem Hintergrund von Limitationen diskutiert, wie etwa der Problematik von Selbsteinschätzungen im Bereich von Kompetenzen sowie der Gefahr einer Professionalisierung, die vorrangig durch schulische Sozialisation und weniger durch hochschulische Lerngelegenheiten geschieht. Implikationen wie eine differenzierte auf die unterschiedlichen Gruppen abgestimmte Induktionsphase und eine ebenfalls differenzierte und abgestimmte Fort- und Weiterbildung der begleitenden Akteursgruppen im Berufseinstieg wie Schulleitungen, Mentor*innen und das Kollegium werden vorgeschlagen, um die Professionalisierung bzw. ein professionalisiertes Berufsverständnis der Berufseinsteigenden bestmöglich zu fördern.

1. Einleitung

Die Curricula der Lehrer*innenbildung wurden in Österreich nach den Bologna-Richtlinien mit der Bildungsreform von 2013 als „PädagogInnenbildung NEU“ entwickelt und sind seit 2016 kompetenzorientiert gestaltet. Die zu erwartenden Lernergebnisse sind somit in Form von Kompetenzen formuliert, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Berufe zu professionalisieren und

den veränderten Anforderungen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen zu entsprechen. Kompetenzen sind darauf ausgerichtet, Herausforderungen des Lehrer*innenberufs bewältigen zu können (König, 2020). Berufseinsteiger*innen werden mit vielfältigen und komplexen beruflichen Anforderungen konfrontiert. Sie haben zahlreiche Facetten in der Rolle als Lehrperson wahrzunehmen. Es sind nicht nur fachliche Lehrinhalte didaktisch aufzubereiten und zu vermitteln, sondern auch Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung individualisiert zu fördern. Lehrpersonen bewältigen diese Herausforderungen aufgrund ihrer beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im Studium erworben, erweitert und gefestigt haben. Eine zentrale Frage in der Ausbildung von Lehrpersonen bezieht sich deshalb auf notwendige und hinreichende professionelle Kompetenzen und Fähigkeiten für den Lehrer*innenberuf.

Auf welchem theoretischen Hintergrund sich die Forschung zu den Kompetenzen der Berufseinsteigenden bezieht und welche Erkenntnisse bislang gewonnen wurden, wird nachfolgend ausgeführt.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Kompetenzforschung in der Pädagog*innenbildung ist ein prominentes Forschungsfeld, das sich auf etablierte, theoriegestützte Modelle bezieht (z. B. Baumert & Kunter, 2011; Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Keller-Schneider, 2014; König, 2020; Schratz et al., 2007). Diese befinden sich in einem dynamischen Weiterentwicklungsprozess, wobei parallel neue Kompetenzmodelle und Ergänzungen zu den bestehenden konzipiert werden (Entwicklungsrat, 2013). Außerdem gilt es zu erwähnen, dass es auch andere Ansätze in der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf gibt, wie bspw. den berufsbiografischen und den strukturotheoretischen Ansatz. Für einen Überblick sei an dieser Stelle auf Cramer et al. (2020) verwiesen. Zunächst wird der Begriff Kompetenz definiert.

2.1 Definitionen und Modelle zum Kompetenzbegriff

„Kompetenzen sind prinzipiell bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen. Kompetenzen sind gleichwohl als – begrenzt – verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen“ (Klieme et al., 2001, S. 182). Die Entwicklung von Kompetenzen erfolgt domänen- bzw. bereichsspezifisch über Repräsentationen in einem Wissensnetzwerk (Klieme et al., 2001; Ziegler et al., 2012).

Im Bildungskontext ist die Definition von Weinert (2001) weit verbreitet: Kompetenzen werden hier definiert als verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit einhergehende motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten für Problemlösungen

in variablen Kontexten verantwortungsvoll zu nützen. Der Kompetenzbegriff in der Lehramtsausbildung schließt aus der Genese an die OECD-Schlüsselkompetenzfelder (Fach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz) an. Die berufliche Handlungskompetenz basiert auf Schlüsselkompetenzen, welche Wissen, Qualifikationen sowie Persönlichkeitseigenschaften integrieren. Huber und Claußen (2024) diskutieren demgemäß das Kompetenzkonzept kritisch, indem sie schreiben: „somit vereint der Kompetenzbegriff eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Bezüge“ (ebd., S. 43). Sie betonen aber in Anlehnung an Erpenbeck und Rosenstiel (2007) die Interdependenz von Wissen, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften.

Erpenbeck et al. (2017) konzeptualisieren Kompetenzen im beruflichen Kontext und sehen berufliche Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, die auf theoretischem und praktischem Wissen (im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten) sowie personalen Kompetenzen basieren. In Anlehnung an Erpenbeck und Rosenstiel (2007) beschreiben Huber und Claußen (2024) personale Kompetenzen als „Tiefenstruktur“ (ebd., S. 38), die sich auf die Performanz einer Person auswirkt. Erpenbeck und Rosenstiel (2017, XXIII) generieren vier „grundlegende Kompetenzklassen“, die auch für die Lehramtsausbildung von Bedeutung sind: (1) personale Kompetenzen werden als Disposition einer Person definiert, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, Werthaltungen, Motivation, Begabungen und Selbstbilder zu entwickeln und sich in und außerhalb der Arbeitswelt kreativ zu entfalten und zu lernen; (2) aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen ermöglichen selbstorganisiertes Handeln, um Handlungspläne erfolgreich zu realisieren; (3) fachlich-methodischen Kompetenzen sind die sinnorientierte Verwendung des Wissens inhärent sowie kreative Problemlösungen und adäquate Methodenadaptierungen; (4) sozial-kommunikative Kompetenzen werden als Dispositionen gesehen, die beziehungsorientierte Interaktionen in heterogenen Gruppen ermöglichen (Erpenbeck & Rosenstiel, 2017, XXIV).

Der kompetenzorientierte Ansatz ist in der Lehrer*innenbildung prominent vertreten und vielfach Grundlage empirischer Studien. Eines der renommiertesten Kompetenzmodelle in der Lehrer*innenbildung ist das Modell professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter (2006; siehe auch Kunter & Baumert, 2011). Darin wird die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen bestehend aus den vier Komponenten Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Fähigkeit zur Selbstregulation beschrieben. Das Wissen wird in dem Modell rekurrierend auf Shulman (1987) in pädagogisch-psychologisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen differenziert und durch Beratungs- und Organisationswissen ergänzt. In der großangelegten COACTIV-Studie (Kunter & Baumert, 2011) wurde das Modell mehrfach empirisch belegt, z. B. zeigte sich, dass das fachdidaktische Wissen positiv mit der Unterrichtsqualität und damit auch mit den Schüler*innenleistungen zusammenhängt (Baumert et al., 2010; Lange

et al., 2012). Weiterentwicklungen des kompetenzorientierten Ansatzes betonen vermehrt die Interaktion zwischen Person und Situation und beschreiben professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als ein Wechselspiel zwischen personellen Voraussetzungen (kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen) sowie der Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung, Interpretation und Beschreibung von (Unterrichts-)Situationen, die dann zu einem Outcome (Performanz) führen (Blömeke et al., 2015). Allerdings sind auf Basis von Selbstauskünften keine Aussagen über die effektive Performanz der Lehrpersonen möglich (Schafer et al., 2019). Des Weiteren ist zu bedenken, dass sich eine Kompetenzentwicklung nur einstellen kann, wenn die angebotenen Lerngelegenheiten (z. B. Lehrveranstaltungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vonseiten der Hochschule) von den (angehenden) Lehrpersonen auch genutzt werden (Kunina-Habenicht et al., 2013).

In Österreich haben Schratz et al. (2007) ein mehrperspektivisches Kompetenzkonzept professioneller Praxis entwickelt. Die Domänen zur „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)“ bilden wesentliche Bausteine eines professionellen Habitus. Die EPIK-Kompetenzdomänen gliedern sich in Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery. Sie charakterisieren Lehrpersonen, die offen sind für Neues und situationsspezifisch prüfen, wie Neues für berufsrelevantes kompetentes Handeln genutzt werden kann (Schratz et al., 2007). Differenzfähigkeit für individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen, Strategien der Selbst- und Fremdbeobachtung, reflektierende Analysen beruflicher Situationen und Mehrperspektivität bei deren Bewertungen kennzeichnen diesen Habitus. Eine Kultur der Offenheit und produktive Kollaboration mit Kolleg*innen werden hier für die individuelle Kompetenzentwicklung wie auch als notwendige systemische Entwicklung („next practice“) gesehen (Schratz et al., 2007).

Vor dem skizzierten Hintergrund mit einer Auswahl unterschiedlicher Kompetenzmodelle und der Dynamik des Forschungsfelds hat der Entwicklungsrat (2013) empfohlen, im Rahmen der Bildungsreform in Österreich „PädagogInnenbildung NEU“ in seiner Zielperspektive sich bei der Formulierung von professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen nicht auf ein bestimmtes Modell festzulegen. Es soll dagegen ein Ansatz verfolgt werden, der integrativ verschiedene Modelle berücksichtigt und den Kompetenzbegriff breit anlegt. Die ausgewählten Kompetenzbereiche sind dabei „eng miteinander verknüpft, wobei sie nur in ihrer Gesamtheit eine ‚kompetente‘ Pädagogin/einen ‚kompetenten‘“ Pädagogen kennzeichnen (Entwicklungsrat, 2013, S. 1). Für die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder, Altersstufen sowie Fächer gab der Entwicklungsrat (dessen Bezeichnung geändert wurde in Qualitätssicherungsrat) im Folgejahr Basisinformationen heraus, die als Grundlage für die kompetenzorientiert zu entwickelnden Curricula an den

Hochschulen dienten (QSR, 2014a, b). Das Kompetenzmodell der „PädagogInnenbildung NEU“ wird im Folgenden näher beschrieben, insbesondere da es die Grundlage der vorliegenden Untersuchung darstellt.

2.2 Das Kompetenzmodell der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich

Das Kompetenzmodell der „PädagogInnenbildung NEU“ bezieht sich auf fünf Kompetenzbereiche (Entwicklungsrat, 2013; QSR, 2014a, b): *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Diversitäts- und Genderkompetenz*, *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz*, *Soziale Kompetenz* sowie das *Professionsverständnis* (verstanden als Fähigkeit zur Qualitätssicherung). Im Folgenden werden diese Kompetenzbereiche näher erläutert.

Das Feld der *Allgemeinen pädagogischen Kompetenz* setzt sich aus wesentlichen Kompetenzfacetten für Lehrpersonen zusammen. Die Arbeit der Pädagog*innen erfordert ein hohes Maß an *Vermittlungs- und Förderkompetenz* (Gröschner & Schmitt, 2009a). Diese Kompetenzfacette beinhaltet pädagogisches und bildungswissenschaftliches Wissen, insbesondere psychologische Grundlagen der Entwicklung, der Motivationsförderung sowie der Förderung von Lernkompetenzen. Die Vermittlung von Lernstrategien, die klare Strukturierung von Lernsituationen sowie die inhaltliche und methodisch begründete Auswahl von Aufgaben für den Unterricht sind hier von Bedeutung.

Die *Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung* (Gröschner & Schmitt, 2009b) entspricht einem konstruktivistischen Bild von Lernenden, das diese im Zentrum des Unterrichtsgeschehens sieht. Die Fähigkeit zu differenzieren und zu individualisieren basiert auf der Kompetenzfacette *diagnostische Kompetenz* (Kunter et al., 2017), die es Lehrpersonen ermöglicht, den Lernfortschritt aufgrund lerndiagnostischer Kenntnisse in unterschiedlichen Formaten festzustellen und im Rahmen einer förderlichen Leistungskultur (Ingenkamp & Lissmann, 2008) zu bewerten. Ein hoher Anteil kognitiver Lernzeit wird durch die *Klassenführungskompetenz* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Helmke, 2010) der Lehrperson sichergestellt, indem Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Kontrolle optimal ineinandergreifen (Mayr & Lenske, 2015) und kognitives sowie sozial-emotionales Lernen aller Schüler*innen ermöglicht wird (Frey, 2021). Wissenschaftlich fundierte Fachkenntnisse und Fähigkeiten sowie das Reflektieren über relevante Bildungsinhalte beschreiben die *Fachliche Kompetenz* (Morgenroth et al., 2021). Fachliche Inhalte sind von Lehrpersonen im Hinblick auf die jeweiligen Lehr- bzw. Bildungspläne für die jeweilige Zielgruppe der Lernenden zu transferieren. Aufgrund der didaktischen Kompetenzfacette (Jerusalem & Röder, 2009) von Lehrpersonen werden fach- und fächerübergreifende Inhalte mittels eines reichhaltigen Methodenrepertoires entsprechend dem differenzierten Leistungsstand der Lernenden und der Unterrichtsprinzipien situationsadäquat aufbereitet.

Der Kompetenzbereich *Diversitäts- und Genderkompetenz* (Hachfeld et al., 2012) basiert auf einer inklusiven Grundhaltung und auf dem Selbstverständnis, Lernende in ihrer Vielfalt zu achten. Aufgrund wissenschaftlicher Kenntnisse sind der Unterricht und der Umgang in Bezug auf Geschlecht oder soziale, kulturelle, sprachliche Aspekte sowie besondere Bedarfe fördernd und adäquat adaptiert zu gestalten. Subjektive Überzeugungen zur Vielfalt der Lernenden werden bewusst reflektiert und stereotype Zuschreibungen abgelehnt, um Diversität produktiv zu nutzen.

Soziale Kompetenz fokussiert die Gestaltung der Beziehung zu Schüler*innen (Baumert et al., 2009), das Fördern von kompetentem Sozialverhalten (Jerusalem et al., 2009) sowie die Durchführung von Elterngesprächen/-beratungen (Kellerschneider, 2014; Prasse & Mandel, o. J.). Theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, kooperative Arbeitsformen und der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Lernenden kennzeichnen diesen Kompetenzbereich. Auch die Übernahme der Verantwortung der Lehrperson für ein positives Lernklima, die Beziehungen mit den Schüler*innen, die Dynamiken in Lerngemeinschaften und der Umgang mit Konflikten sowie die Prävention von Gewalt sind hier inkludiert. Auch die konstruktive Beziehung der Pädagog*innen zu Eltern, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld ihrer Institution und ihre beratende Rolle sind Teilbereiche dieser Kompetenz.

Der Kompetenzbereich *Professionsverständnis* umfasst Kompetenzen zum Qualitätsmanagement (BMBWF, 2020) und zur professionellen Wertevermittlung (Affolter et al., 2015) sowie das berufliche Belastungserleben (Jerusalem, 1990, in Jerusalem et al., 2009). Die Dynamik, Interdisziplinarität und steti-ge Weiterentwicklung im Berufsfeld erfordern es, das Rollenverständnis, die Persönlichkeitsentwicklung und die erworbenen Kompetenzen beständig zu reflektieren. Pädagog*innen haben sich ihrer Vorbildfunktion bewusst zu sein und sich entsprechend zu verhalten. Ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag und die Strategien, mit Belastungen umzugehen, sind Teilbereiche der Professionalität. Das *Professionsverständnis* und die damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen von Pädagog*innen können in wissenschaftlich fundierter Theorie- und Praxisausbildung grundlegend erworben werden. In der Anwendung im Berufsalltag sowie in der Fort- und Weiterbildung ist dieses jedoch zu vertiefen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015). „Eine professionelle Haltung sei eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend präge und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7).

Was der aktuelle Forschungsstand zu Kompetenzen von Berufseinsteigenden zeigt, wird anhand ausgewählter und vorwiegend mit Bezug auf österreichische Ergebnisse im nächsten Abschnitt präsentiert.

2.3 *Ausgewählte österreichische Forschungsergebnisse zu Kompetenzen von Lehrpersonen im Berufseinstieg*

Im österreichischen Bundesland Vorarlberg wurden umfangreiche Forschungen im Rahmen des Projekts INDUK (Begleitforschungen zur Induktionsphase) durchgeführt (Frey & Pichler, 2020, 2022). Diese bauen zu einem Teil auf Forschungen zum Berufseinstieg aus der Schweiz auf (Keller-Schneider, 2008, 2009, 2014, 2020), in denen gezeigt wurde, dass identifizierbare und klar beschreibbare Entwicklungsaufgaben die Phase des Berufseinstiegs strukturieren und die Bewältigung dieser Aufgaben zu „Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität“ (Hericks, 2006, S. 62) führt, was auch empirisch nachgewiesen werden konnte (Keller-Schneider, 2009). Das Forschungsprojekt INDUK fand in den ersten drei Jahren der im Schuljahr 2019/2020 in Österreich neu eingeführten Induktionsphase statt und beruhte auf dem beschriebenen Modell der Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2009, 2020), von denen für den Berufseinstieg vier als relevant definiert sind: „Identitätsspezifische Rollenfindung“, „Adressatenbezogene Vermittlung“, „Anerkennende Klassenführung“ und „Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule“. Die Berufseinsteiger*innen schätzen diese Aufgaben auf den Dimensionen „Wichtigkeit“, „Gelingen“ und „Beanspruchung“ ein. Die Ergebnisse der Studien von Frey und Pichler (2020, 2022) zeigen, dass alle vier Entwicklungsaufgaben (bestehend aus mehreren Facetten) von den österreichischen Berufseinstiegenden als wichtig eingeschätzt wurden. Außerdem gaben die Berufseinstiegenden ein hohes Kompetenzerleben und ein geringeres Beanspruchungserleben an. In Bezug auf das Kompetenzerleben zeigte sich, dass die schwierigste Aufgabe für die Berufseinsteiger*innen (geringstes Kompetenzerleben) im Bereich der „Adressatenorientierten Vermittlung“ lag (Frey & Pichler, 2020, 2022).

Interessant ist, dass das Kompetenzerleben zu einem zweiten Messzeitpunkt (am Ende des ersten Dienstjahres) höher (wahrgenommene Kompetenzzunahme) und – im Sinne einer Fremdeinschätzung – von den Mentor*innen ähnlich hoch eingeschätzt wurde (es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede) (Frey & Pichler, 2020, 2022).

Beer et al. (2023) befragten Wiener und niederösterreichische Hochschullehrende, niederösterreichische Praxislehrpersonen wie auch Studierende aus Niederösterreich, welche Kompetenzen sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen von (Primarstufen-)Lehrpersonen mitbringen müssen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können. Auf einer qualitativen Vorstudie aufbauend und theoriebasiert ergänzt, wurden 44 Kompetenzen/Kompetenzfacetten und weitere Aspekte von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen in einem Fragebogen zur Beantwortung vorgelegt. In einem weiteren Schritt wurden in Anlehnung an das Kompetenzmodell von COACTIV (Kunter et al., 2011, S. 32) die Kompetenzfacetten und Persönlichkeitsaspekte zu acht Kompetenzbereichen

allgemeiner professioneller Lehrer*innen-Kompetenz systematisiert und zusammengefasst. In Bezug auf ihren inneren Zusammenhang weisen die Alpha-Werte zufriedenstellende Werte auf. „Die Rangreihe der Kompetenzbereiche wird vom Kompetenzbereich Pädagogische/Psychologische [...] angeführt, die geringste Bedeutsamkeit erfährt die Fachkompetenz [...]. Alle Scores liegen deutlich über dem Skalenmittel [...], offenbaren keine großen Differenzen und unterstreichen damit die breiten Anforderungen an Primarstufenlehrkräfte als ‚Generalist*innen‘“ (Beer et al., 2023, S. 20 f.).

Die Evaluationsstudie von Prenzel et al. (2021) beforschte die in Österreich neu implementierte Induktionsphase. Mit Bezug auf Kompetenzeinschätzungen ist zu konstatieren, dass die in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen ihre eigene Unterrichtskompetenz hoch einschätzen. Die Selbsteinschätzungen fallen bei den Primarstufenlehrpersonen noch etwas höher aus als bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe. Auch die befragten Mentor*innen bewerten die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen wie auch die Einsatzbereitschaft ihrer Mentees sehr positiv (Prenzel et al., 2021).

Eine ebenfalls österreichweit durchgeführte Befragung von Studierenden und Junglehrer*innen mit dem Ziel der Evaluierung der Pädagog*innenbildung zeigte, dass sich Studierende höheren Semesters sowie Junglehrer*innen in fast allen Kompetenzbereichen als überwiegend sicher einschätzen, dass aber in einigen Facetten (z. B. Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung) weniger hohe Einschätzungen der eigenen Kompetenz vorhanden sind (Flick-Holtsch et al., 2023a).

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurde im Rahmen der Studie „WAI“ („Wahrgenommene Anforderungen in der Induktionsphase“) erhoben, wie in den Beruf einsteigende österreichische Lehrpersonen in der Induktionsphase Beruhsanforderungen wahrnehmen, inwiefern sie diese als wichtig und bewältigbar erachten und mit welcher Intensität diese Anforderungen bearbeitet werden (Keller-Schneider et al., 2023, 2024). 601 Berufseinsteigende und 134 Mentor*innen gaben ihre Einschätzungen mittels Fragebogen ab. Die Ergebnisse zeigen, dass Berufseinsteigende die beruflichen Anforderungen als sehr wichtig erachten und diese bei angemessener Beanspruchung gut bewältigen können. Die breite Streuung bei der Beanspruchung in der Bearbeitung der Anforderungen verweist jedoch auf interindividuelle Unterschiede, die auf eine notwendige individuelle Unterstützung hinweisen. Die Ergebnisse in Bezug auf die berufsphasenspezifischen Herausforderungen der Berufseinsteigenden zeigen Übereinstimmungen zwischen österreichischen, schweizerischen und deutschen Berufseinsteigenden, umfassen die individuelle Anpassung des Unterrichts, die Förderung der Schüler*innen, den Aufbau einer lernförderlichen Klassenkultur und den Umgang mit eigenen Ansprüchen, jedoch unterscheiden sich die Erfahrungen des Beanspruchungslebens. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer individuellen, maßgeschneiderten Begleitung durch Mentor*innen, die nicht nur

hohe Expertise als Lehrperson, sondern auch anerkennende Beratungskompetenz besitzen (Keller-Schneider et al., 2023). Des Weiteren interessierte, wie in der Induktionsphase „berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen das Mentoring verstehen, welche Erwartungen sie aneinanderstellen und inwiefern die Vorstellungen einer guten Mentoratsperson übereinstimmen“ (Keller-Schneider et al., 2024, S. 179). Ein zentrales Ergebnis verweist darauf, dass „die Mentor*innen stärker ausgeprägte Unterstützungswünsche erwarten, als die Berufseinsteigenden Unterstützung von ihren Mentor*innen wünschen“ (Keller-Schneider et al., 2024, S. 179) und divergente Vorstellungen eines guten Mentorings zwischen den Akteursgruppen bestehen (Keller-Schneider et al., 2024).

Eine hohe Selbsteinschätzung von Kompetenzen angehender Lehrpersonen wird auch in einer Studie aus der Schweiz referiert. Die Proband*innen befanden sich als Lehrpersonen auf dem ersten bzw. zweiten Berufsweg. Insgesamt weisen die befragten Lehrpersonen positive Werte in der Einschätzung ihrer Kompetenzen auf (Schafer et al., 2019).

In einer neuerlichen Studie gilt es diese Ergebnisse zu replizieren und darüber hinaus zu prüfen, wie die Kompetenzen in den verschiedenen Berufseinstiegsgruppen (regulärer Berufseinstieg, verfrühter Einstieg, Quereinstieg, Lehrpersonen mit Sondervertrag) wahrgenommen werden. Dazu wurden im Rahmen des FONEB-Projekts österreichweit Berufseinsteigende ($N=793$) online befragt, wobei für das Teilprojekt *Kompetenzen* das Instrument EvaPäd aus der eben skizzierten Untersuchung (Flick-Holtsch et al., 2023b) eingesetzt wurde. Die gewonnenen Daten können nicht nur innerhalb der Kohorte analysiert werden, sondern auch mit den Ergebnissen aus früheren Studien verglichen werden (Flick-Holtsch et al., 2023a, b; Prenzel et al., 2021; Frey & Pichler, 2020, 2022).

2.4 Forschungsfragen

Ausgehend von den dargelegten Untersuchungsergebnissen, theoretischen Kompetenzmodellen sowie mit Blick auf die zu fokussierenden Kompetenzbereiche der „PädagogInnenbildung NEU“, die vom QSR (2014a, b) für österreichische Lehrpersonen formuliert wurden, wird der folgenden Forschungsfrage nachgegangen:

Wie werden die Kompetenzbereiche

- Allgemeine pädagogische Kompetenz,
- Diversitäts- und Genderkompetenz,
- Fachliche und fachdidaktische Kompetenz,
- Soziale Kompetenz, und
- Professionsverständnis

in den verschiedenen Berufseinstiegsgruppen (regulärer Berufseinstieg, verfrühter Einstieg, Quereinstieg, Lehrpersonen mit Sondervertrag) wahrgenommen?

Nach Definition des Kompetenzbegriffs, der Darlegung von Modellen zum Kompetenzbegriff, insbesondere dem Kompetenzmodell der „PädagogInnenbildung NEU“ in Österreich, der Präsentation ausgewählter Forschungsergebnisse zu Kompetenzen von Lehrpersonen im Berufseinstieg, konnten die Forschungsfragen abgeleitet werden, die einer Beantwortung zugeführt werden sollen. Welches methodische Vorgehen dazu gewählt wurde, wird im nächsten Abschnitt erörtert.

3. Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt werden zunächst das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung sowie die Stichproben beschrieben. Anschließend wird detaillierter auf die eingesetzten Skalen eingegangen. Abgeschlossen wird der Abschnitt mit der Beschreibung der eingesetzten Analyseverfahren.

3.1 Design der Studie und Stichprobenbeschreibung

Für diese Erhebung wurde unter Berücksichtigung der bisherigen thematisch passenden Studien ein Online-Fragebogen für die verschiedenen Gruppen von Berufseinsteiger*innen entwickelt. Die Erstversion wurde im Herbst 2023 pilotiert und aufgrund der Rückmeldungen wurden sowohl die Gesamtlänge als auch die sprachliche Komplexität der Items reduziert. Insgesamt umfasst die endgültige Onlineversion 17 Skalen und 192 Items. Die Online-Befragung wurde mit Lime-Survey im Zeitraum Dezember 2023 bis Jänner 2024 durchgeführt. Die Stichprobe umfasste als Vollerhebung alle Berufseinsteiger*innen (regulärer Berufseinstieg nach dem Bachelor- oder Masterabschluss, verfrühter Berufseinstieg, Quereinsteiger*innen und Einsteiger*innen mit Sondervertrag), die sich zu Beginn der Schuljahres 2023/2024 in den Onboardings der Induktionsphase an den Pädagogischen Hochschulen befanden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen erhielten die Berufseinsteiger*innen ($N = 4.147$) die Einladung zur Teilnahme per E-Mail über ihre Pädagogischen Hochschulen. Insgesamt haben 785 Personen (18,9 %) den Fragebogen vollständig beantwortet und wurden im Zuge des Datenmanagements in die Analyse aufgenommen (Details zur Stichprobe, zu den Rücklaufquoten und den unterschiedlichen Gruppen von Berufseinsteigern*innen vgl. Kapitel 2 in diesem Band). Welche Skalen im Messinstrument eingesetzt wurden, wird im nächsten Abschnitt besprochen.

3.2 Verwendete Instrumente

Im Studienjahr 2021/2022 wurde die Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ durchgeführt. Dazu wurden ausgehend vom Konzept der kompetenzorientierten Ausbildung entlang der fünf Kompetenzbereiche Erhebungsinstrumente entwickelt (Flick-Holtsch et al., 2023b). Diese fünf Kompetenzbereiche *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Professionsverständnis*, *Soziale Kompetenz*, *Gender- und Diversitätskompetenz* und *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz* bildeten für die vorliegende Studie den Grundstein zur Beantwortung der Forschungsfrage (Tabelle 1). Für die Befragung wurden alle Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von den Studienteilnehmer*innen eingeschätzt (1 = trifft nicht, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu).

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Instrumente

Skala/Subskala	n	Beispielitem	Quelle
<i>Allgemeine pädagogische Kompetenz</i>			Flick-Holtzsch et al. (2023b)
Vermittlungs- und Förderkompetenz	3	Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln.	Gröschner & Schmitt (2009a)
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	2	Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern.	Gröschner & Schmitt (2009a)
Diagnostische Kompetenz	2	Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.	Kuntner et al. (2017)
Klassenführungskompetenz	3	Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)
<i>Professionsverständnis</i>			
Qualitätsmanagement	3	Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z. B. aus QMS) einschätzen.	BMBWF (2020)
Professionelle Wertevermittlung	2	Ich kann den Schüler*innen Wertvorstellungen vermitteln.	Affolter et al. (2025)
<i>Soziale Kompetenz</i>			
Beziehung zu Schüler*innen	3	Ich kann auf die Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen.	Baumert et al. (2009)
kompetentes Sozialverhalten fördern	2	Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können	Jerusalem & Drössler (2009)
Elterngespräche/-beratung	3	Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.	Keller-Schneider (2014), Prasse & Mandel (o. J.)
<i>Gender und Diversität</i>			
Kompetenz im Umgang mit Diversität	2	Ich kann meinen Unterricht gendersensibel gestalten.	Angelehnt an Hachfeld et al. (2012)
Subjektive Überzeugungen zu Diversität	2	Ich kann meine subjektiven Überzeugungen im Unterricht hinsichtlich Diversität reflektieren	Angelehnt an Flick-Holtzsch et al. (2023b)
<i>Fachliche und fachdidaktische Kompetenz</i>			
Fachliche Kompetenz	3	Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher in diesem Fach angeeignet habe, ist für die fachlichen Anforderungen im Unterricht ausreichend.	Morgenroth et al. (2021)
Didaktische Kompetenz	3	Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv einbringen.	Jerusalem & Röder (2009)

Anmerkung: n = Anzahl der Items

Um Aufschluss über den gelungenen Berufseinstieg zu erhalten, wurden die Befragten gebeten, ihre *Allgemeine pädagogische Kompetenz* anhand der Skalen *Vermittlungs- und Förderkompetenz* (Beispielitem: „Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln“; Gröschner & Schmitt, 2009a), *Kompetenz zu Differenzierung und Individualisierung* (Beispielitem: „Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern“; Gröschner & Schmitt, 2009b), *Diagnostische Kompetenz* (Beispielitem: „Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen“; Kunter et al., 2017) und *Klassenführungskompetenz* (Beispielitem: „Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren“; Übersetzte Items von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, in Kunter et al., 2017) einzuschätzen.

Die Skala *Professionsverständnis* zielt auf die eigene professionelle Weiterentwicklung ab. Diese beinhaltet nicht nur, ob und wie die Lehrenden den eigenen Unterricht reflektieren und evidenzorientiert weiterentwickeln („Qualitätsmanagement“, BMBWF, 2020), sondern auch, inwiefern sich die Lehrpersonen ihres Rollenverständnisses und ihrer Vorbildwirkung auf die Lernenden bewusst sind (*Professionelle Wertevermittlung*, Affolter et al., 2015). Items der ersten Subskala fragen nach der Einschätzung der Qualität der Schule anhand von Qualitätskriterien, der Einholung von Feedback zur eigenen Unterrichtsqualität, oder der Nutzung der eingeholten Ergebnisse zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Items der zweiten Subskala fragen zum einen nach der Vermittlung von Wertevorstellungen und zum anderen nach dem eigenen Vorbildverhalten als Lehrperson.

Unterricht gilt als Beziehungsarbeit und je erfolgreicher und intensiver diese verläuft, desto größer sind die Lernerfolge (Hattie & Zierer, 2019, S. 83). Die Lehrpersonen werden mit acht Items gebeten, ihre *Soziale Kompetenz* einzuschätzen. Dabei werden Fragen nach der Unterstützung der Lernenden bei schulischen Problemen, nach dem Erkennen und Eingehen auf die Bedürfnisse oder dem Aufbau des Vertrauens zu den Schülern*innen gestellt (*Beziehung zu Schüler*innen*, Baumert et al., 2009). Die Subskala *Kompetentes Sozialverhalten fördern* besteht aus Fragen zum Erlernen von Konfliktlösung der Lernenden untereinander oder der Schaffung von gezielten Anlässen im Unterricht, bei denen Lernende ihre *Sozialen Kompetenzen* erproben können (Jerusalem et al., 2009). Die erfolgreiche Bewältigung von schwierigen Elterngesprächen, die Durchführung von Elternabenden und die Unterstützung von Eltern in Bezug auf bessere Leistungen ihrer Kinder sind Items der Subskala *Elterngespräche/-beratung* (Keller-Schneider, 2014; Prasse & Mandel, o. J.).

Die Skala *Gender- und Diversitätskompetenz* bildet einen zentralen Hebel, um den aktuellen Herausforderungen im von hoher Diversität geprägten Unterricht bewältigen zu können. Der Bereich besteht aus den Subskalen *Kompetenz im Umgang mit Diversität* und *Subjektive Überzeugungen zu Diversität*. Der Frageblock wurde mit folgendem Satz eingeleitet: „Als Lehrperson ist man oft mit

verschiedenen Diversitätsdimensionen konfrontiert (bspw. sozialer, kultureller, religiöser und/oder sprachlicher Hintergrund der Schüler*innen)“. Die Items (1) „Ich kann meinen Unterricht gendersensibel gestalten“, (2) „Ich kann den Unterricht entsprechend der Diversität meiner Schüler*innen gestalten“, (3) „Ich kann meine subjektiven Überzeugungen im Unterricht hinsichtlich Diversität reflektieren“ und (4) „Ich kann im Unterricht eigene subjektive Überzeugungen in Bezug auf Gender reflektieren“ sollen aus aktueller Sicht der Befragten eingeschätzt werden. Die Items wurden mit Ausnahme von Item (2) umformuliert, indem – um die sprachliche Reliabilität zu erhöhen – die Begriffe „Gender“ und „Diversität“ in die Items eingefügt wurden. So wurde bspw. das ursprüngliche Item 3 „Ich kann eigene subjektive Überzeugung im Unterricht reflektieren“ umformuliert in „Ich kann meine subjektiven Überzeugungen im Unterricht hinsichtlich Diversität reflektieren“.

Wie hoch die berufseinstiegenden Lehrpersonen ihre fachliche und fachdidaktische *Kompetenz* einschätzen, die sie sich im Laufe des Studiums angeeignet haben und nun im Unterricht nutzen, zeigt die Skala *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz*. Die Subskala *Fachliche Kompetenz* thematisiert, ob das bisher erworbene Wissen im Fach ausreichend für die Unterrichtsanforderungen ist, bei der guten Vorbereitung des Unterrichts hilft und den inhaltlichen Austausch mit anderen Fachlehrpersonen ermöglicht (Morgenroth et al., 2021) (Beispielitem: „Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher angeeignet habe, ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten“). Die *Didaktische Kompetenz* erfasst die Selbsteinschätzung mit Fragen zur Gestaltung eines konstruktiven Unterrichts, bei dem sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Lernende eingebunden werden und viele Schüler*innen zur Mitarbeit motiviert werden, auch bei abstraktem und schwierigem Stoff (Beispielitem: „Ich kann meinen Unterricht differenziert gestalten, dass sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler*innen eingebunden werden“).

Nach erfolgter Skalenbeschreibung werden abschließend die Auswertungsverfahren angegeben.

3.3 Datenauswertung

Zur Einschätzung der Messgenauigkeit bzw. Zuverlässigkeit der Skalen wurde zur Berechnung der Reliabilität für mehr als drei Items der Wert des Cronbachs Alpha und für die Berechnung mit zwei bis drei Items der Spearman-Brown-Koeffizient verwendet (Janssen & Laatz, 2017, S. 612–613). Die Beurteilung der Höhe der Reliabilitätskoeffizienten erfolgt nach Blanz (2015). Die Auswertung der Daten nach deskriptiven und inferenzstatistischen Methoden wurde mit SPSS Version 29 durchgeführt. Die Post hoc-Tests bei den Varianzanalysen erfolgen mit Tests für Mehrfachvergleiche, die Varianzgleichheit voraussetzen. Tests, wie Tukey und Bonferroni (modifizierter LSD) setzen gleiche Stichprobengröße voraus, während

Tests wie Gabriel und Hochbergs GT2 auch bei ungleichen Stichprobengrößen eingesetzt werden können (Janssen & Laatz, 2017, S. 356). Da ähnliche Signifikanzwerte zwischen den Gruppen mit sehr geringen Effektstärken berechnet werden konnten, werden bei der Ergebnisdarstellung der Varianzanalysen die Signifikanzwerte nach Gabriel angegeben. Um praktisch relevante Gruppenunterschiede besser interpretieren zu können, wurden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Fallzahlen die Effektstärken nach Cohen (1988) berechnet. Bei den Varianzanalysen wird weiters zur Absicherung der Ergebnisse der p-Wert nach Welch berechnet. Das robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte setzt die Gleichheit der Varianzen nicht voraus, gilt vorrangig als Alternative für den t-Test (Janssen & Laatz, 2017, S. 352) Da die Ergebnisse nur geringfügig und somit für die Interpretation vernachlässigbar abweichen, werden diese nicht extra ausgewiesen.

4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden in einem ersten Schritt die statistischen Kennwerte zu den Skalen referiert. Zentral für diesen Abschnitt ist die Darstellung der Unterschiede in den Kompetenzeinschätzungen der jeweiligen Gruppen von Berufseinsteigenden. Mit Fokus auf die praktischen Implikationen wird abschließend noch ein Blick auf Extremgruppen gelegt, um Berufseinsteigende zu identifizieren, die ein sehr geringes Kompetenzerleben angeben.

4.1 Statistische Kennwerte zu den Skalen

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die statistischen Skalenkennwerte. Die Reliabilität der Skala *Allgemeine pädagogische Kompetenz* in der vorliegenden Stichprobe liegt nach Blanz (2015) mit $\alpha = .83$ in einem guten Bereich, die Reliabilitäten der Subskalen liegen mit einer Ausnahme in einem akzeptablen Bereich. Man sieht hier, dass die Mittelwerte (Skala von 1–4) durchweg bei knapp drei oder höher liegen, die Berufseinsteigenden sich also als sehr kompetent wahrnehmen.

Tabelle 2: Übersicht der statistischen Kennwerte

Skala/Subskala	Min. – Max.	M (SD)	α
<i>Allgemeine pädagogische Kompetenz</i>	1.90–4.00	3.25 (0.44)	$\alpha = .83$
Vermittlungs- und Förderkompetenz	1.67–3.42	3.42 (0.50)	$r_{sb} = .73$
Kompetenz zur Differenzierung und Individualisierung	1.00–4.00	2.94 (0.72)	$r_{sb} = .71$
Diagnostische Kompetenz	1.50–4.00	3.42 (0.54)	$r_{sb} = .65$
Klassenführungskompetenz	1.33–4.00	3.17 (0.63)	$r_{sb} = .78$
<i>Professionsverständnis</i>	1.60–4.00	3.24 (0.50)	$\alpha = .72$
Qualitätsmanagement	1.00–4.00	2.98 (0.67)	$r_{sb} = .72$
Professionelle Wertevermittlung	1.50–4.00	3.63 (0.45)	$r_{sb} = .60$
<i>Soziale Kompetenz</i>	1.63–4.00	3.21 (0.50)	$\alpha = .81$
Beziehung zu Schüler*innen	1.67–4.00	3.52 (0.48)	$r_{sb} = .78$
Sozialverhalten fördern	1.00–4.00	3.15 (0.63)	$r_{sb} = .66$
Elterngespräche/-beratung	1.00–4.00	2.95 (0.76)	$r_{sb} = .78$
<i>Gender und Diversität</i>	1.00–4.00	3.38 (0.60)	$\alpha = .87$
Kompetenz im Umgang mit Diversität	1.00–4.00	3.36 (0.65)	$\alpha = .81$
Subjektive Überzeugungen zu Diversität	1.00–4.00	3.39 (0.68)	$\alpha = .90$
<i>Fachliche und fachdidaktische Kompetenz</i>	1.17–4.00	3.34 (0.51)	$\alpha = .82$
Fachliche Kompetenz	1.00–4.00	3.48 (0.61)	$r_{sb} = .82$
Didaktische Kompetenz	1.00–4.00	3.20 (0.60)	$r_{sb} = .79$

Anmerkung: N = 785, M (SD) = Mittelwert (Standardabweichung), α = Cronbachs Alpha, r_{sb} = Spearman-Brown-Koeffizient

Die Reliabilität der Skala *Professionsverständnis* befindet sich mit einem Cronbachs Alpha von .72 im akzeptablen Bereich. Der Mittelwert der Subskala *Qualitätsmanagement* ($M = 2.98$, $SD = 0.67$) weicht deutlich von der Subskala *Professionelle Wertevermittlung* ($M = 3.63$, $SD = 0.45$) ab. Die Reliabilität der Skala *Soziale Kompetenz* sowie ihrer Subskalen liegen in einem guten Bereich, mit Ausnahme der Subskala *Elterngespräche/-beratung*, deren Mittelwert bei 2.95 ($SD = 0.76$) liegt. Die Skalen bzw. Subskalen zur *Gender- und Diversitätskompetenz* weisen eine gute bis sehr gute Zuverlässigkeit auf, wobei alle Mittelwerte deutlich über dem Skalenwert 3 liegen.

Abschließend zeigt sich, dass auch die Subskalen *Fachliche Kompetenz* ($\alpha = .82$) und die *Didaktische Kompetenz* ($\alpha = .79$) sehr zufriedenstellende Werte für Cronbachs Alpha aufweisen. Die Proband*innen schätzen ihre *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz* ($M = 3.34$, $SD = 0.51$) hoch ein.

Die Tabelle 3 stellt die Zusammenhänge der einzelnen Kompetenzfacetten nach Pearson dar. Insgesamt kann konstatiert werden, dass alle Facetten signifikant miteinander korrelieren. Die *Allgemeine pädagogische Kompetenz* korreliert stark mit fast allen anderen Skalen. Die geringste Korrelation weist mit $r(785) = .33$, $p < .01$. der Bereich *Gender und Diversität* auf. Ein ähnliches Bild

zeigt sich beim *Professionsverständnis* und bei den *Sozialen Kompetenzen*. Die Bereiche *Gender und Diversität* korrelieren besonders gering mit der *Fachlichen und Didaktischen Kompetenz* ($r(785) = .26, p < .01$).

Tabelle 3: Korrelation der Skalen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Allgemeine pädagogische Kompetenz	–				
(2) Professionsverständnis	.63**	–			
(3) Soziale Kompetenz	.65**	.58**	–		
(4) Gender und Diversität	.33**	.37**	.43**	–	
(5) Fachliche und fachdidaktische Kompetenz	.65**	.48**	.46**	.26**	–

Anmerkung: N = 785; Alle Korrelationen sind signifikant bei ** $p < .01$ (zweiseitig); Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“

Die statistischen Kennwerte der Skalen belegen eine ausreichende Güte des Messinstruments, womit der Blick auf die Gruppenunterschiede gerichtet werden kann.

4.2 Gruppenunterschiede zu den Kompetenzskalen

Die folgende Darstellung der Ergebnisse zu den Kompetenzfacetten ist nach den unabhängigen Variablen gegliedert: Geschlecht, Lehramt (Primar- oder Sekundarstufe) sowie die vier Gruppen von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. Diese Gruppen umfassen: 1) Studierende, die bereits als Lehrpersonen arbeiten (vorgezogener Berufseinstieg), 2) Quereinsteiger*innen, 3) Absolvent*innen des regulären Bachelor- oder Masterstudiums (unterschieden nach Primar- und Sekundarstufe) und 4) Lehrpersonen mit Sondervertrag (Tabelle 4 bis 6).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Betrachtet man die Tabelle 4, so zeigen sich in den fünf Kompetenzbereichen kaum signifikante Unterschiede in den Selbsteinschätzungen zwischen Männern und Frauen. Eine Ausnahme bildet der Bereich *Gender und Diversität*. Hier konnte zwar ein statistisch signifikanter Unterschied ($p < .001$) errechnet werden, jedoch mit einer geringen und somit kaum praktisch bedeutsamen Effektstärke ($d = .36$).

Tabelle 4: Kompetenzeinschätzungen zwischen den Geschlechtern

Kompetenzen	w/m	n	M (SD)	t(df)	p	d [95% KI]
Allgemeine pädagogische Kompetenz	w	576	3.24 (0.44)	-0.955 ₍₇₇₄₎	.34	-0.08 [-0.24, 0.08]
	m	200	3.28 (0.43)			
Professionsverständnis	w	576	3.25 (0.50)	0.452 ₍₇₇₄₎	.65	0.04 [-0.12, 0.20]
	m	200	3.23 (0.50)			
Soziale Kompetenz	w	576	3.22 (0.51)	1.154 ₍₇₇₄₎	.25	0.10 [-0.07, 0.26]
	m	200	3.18 (0.44)			
Gender und Diversität	w	576	3.43 (0.56)	3.929 ₍₇₇₄₎	<.001	0.36 [0.20, 0.52]
	m	200	3.22 (0.70)			
Fachliche und fachdidaktische Kompetenz	w	576	3.32 (0.52)	-1.622 ₍₇₇₄₎	.11	-0.13 [-0.29, 0.03]
	m	200	3.39 (0.49)			

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“ (ein hoher Wert entspricht einer hohen Kompetenzwahrnehmung); w/m = Geschlecht; n = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz (zweiseitig); d = standardisierter Regressionskoeffizient (nach Cohen (1988) interpretierbar; KI = Konfidenzintervall)

Unterschiede zwischen den Schulformen (Primar- und Sekundarstufe)

Betrachtet man die Selbsteinschätzung der Kompetenzfacetten getrennt nach Primar- und Sekundarstufe (Tabelle 5), so lassen sich zwischen den Schulformen geringfügige und zumeist statistisch nicht signifikante Unterschiede erkennen. Primarstufenlehrkräfte schätzen sich im Bereich *Gender und Diversität* im Vergleich zu den übrigen Kompetenzfacetten am höchsten ein ($M = 3.43$, $SD = 0.56$). Sekundarstufenlehrkräfte tun dies im Bereich der *Fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz* ($M = 3.36$, $SD = 0.50$). Generell ist die Selbsteinschätzung im Bereich *Gender und Diversität* am höchsten, wobei es hier keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Schulformen gibt. Insgesamt sind die Effektstärken zu den Signifikanzen der einzelnen Kompetenzbereiche gering ($d = .17$), weshalb die Unterschiede als statistisch nicht bedeutend zu werten sind (Cohen, 1988).

Tabelle 5: Gesamtstichprobe nach Kompetenzen und Schulform Primar- und Sekundarstufe

Kompetenzen	Schulstufe	n	M (SD)	t(df)	p	d [95% KI]
Allgemeine pädagogische Kompetenz	Prim.	173	3.30 (0.47)	1.853 _(265,02)	.07	0.17 [-0.00, 0.34]
	Sek.	565	3.22 (0.43)			
Professionsverständnis	Prim.	173	3.31 (0.50)	1.918 ₍₇₃₆₎	.06	0.17 [-0.00, 0.34]
	Sek.	565	3.22 (0.50)			
Soziale Kompetenz	Prim.	173	3.27 (0.51)	1.175 ₍₇₃₆₎	.05	0.17 [0.00, 0.34]
	Sek.	565	3.18 (0.50)			
Gender und Diversität	Prim.	173	3.43 (0.56)	1.593 ₍₇₃₆₎	.11	0.14 [-0.03, 0.31]
	Sek.	565	3.35 (0.62)			
Fachliche und fachdidaktische Kompetenz	Prim.	173	3.30 (0.52)	-1.373 ₍₇₃₆₎	.17	-0.12 [-0.29, 0.05]
	Sek.	565	3.36 (0.50)			

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“ (ein hoher Wert entspricht einer hohen Kompetenzwahrnehmung); Schulstufe: Prim. = Primarstufe, Sek. = Sekundarstufe, n = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz (zweiseitig); d = standardisierter Regressionskoeffizient (nach Cohen (1988) interpretierbar; KI = Konfidenzintervall)

Unterschiede zwischen den Gruppen von Berufseinsteigenden

In Tabelle 6 werden die Werte der fünf Kompetenzbereiche zwischen den verschiedenen Gruppen – Studierende im vorzeitigen Berufseinstieg, regulär Bachelor- und Masterabsolvent*innen, Quereinsteiger*innen sowie Personen mit Sondervertrag – verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass Quereinsteiger*innen und Lehrkräfte mit Sondervertrag höhere Kompetenzbewertungen aufweisen, insbesondere in den Bereichen *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz* und *Allgemeine pädagogische Kompetenz*. Die durchgeführten Post Hoc Tests weisen diese Unterschiede im Vergleich zu den anderen Gruppen als signifikant aus. Am geringsten ausgeprägt (und nicht signifikant) sind die Unterschiede bei der *Gender- und Diversitätskompetenz*. Im Einzelnen ist festzuhalten:

Im Bereich *Allgemeine pädagogische Kompetenz* weisen Quereinsteigende ($M=3.33$, $SD=0.42$) sowie über Sondervertrag angestellte Lehrkräfte ($M=3.40$, $SD=0.41$) hohe Kompetenzeinschätzungen auf. Im Vergleich dazu geben Lehramtsstudierende ($M=3.17$, $SD=0.44$) und Absolvent*innen Bachelor ($M=3.19$, $SD=.45$), Master ($M=3.17$, $SD=0.43$) weniger stark an, dass dies auf sie zutrifft. Laut den Post-Hoc-Tests zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen vorzeitigem Berufseinstieg (VFB) und Quereinstieg (Quer) ($p=.003$), VFB und sonstige Berufseinsteiger*innen ($p=.001$), ebenso zwischen der Gruppe der Quereinsteiger*innen und dem regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA ($p=.008$) und abgeschlossenem MA ($p=.033$). Berufseinsteiger*innen mit BA unterscheiden sich in ihrer Einschätzung der *Allgemeinen pädagogischen*

Kompetenz zu sonstigen Berufseinsteiger*innen signifikant ($p = .004$) sowie sich auch reguläre Berufseinsteiger*innen mit abgeschlossenem MA zu sonstigen Berufseinsteiger*innen ($p = .010$) unterscheiden.

Beide Gruppen, also Quereinsteigende und Lehrpersonen mit Sondervertrag geben auch mit hoher Zustimmung an, dass sie über *Fachliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügen* (QUER: $M = 3.44$, $SD = 0.46$; SONST: $M = 3.55$, $SD = 0.47$). Diese Kompetenz wird von regulären Berufseinsteiger*innen mit Bachelorabschluss ($M = 3.22$, $SD = 0.54$) und Studierenden ($M = 3.24$, $SD = 0.50$) als eher gering eingeschätzt. Auch diese Unterschiede sind signifikant. Laut den Post-Hoc-Tests weist die Gruppe VFB zur Gruppe Quereinstieg mit der Korrektur für Mehrgruppenvergleiche nach Gabriel ($p = .001$) einen signifikanten Unterschied auf sowie auch zu den sonstigen Berufseinsteiger*innen mit $p < .001$. Der Vergleich der Gruppe Quereinstieg zum regulären Berufseinstieg BA ist mit $p < .001$ hochsignifikant wie auch die Gruppe sonstige Berufseinsteiger*innen einen hochsignifikanten Unterschied ($p < .001$) zur Gruppe der regulären BA aufweisen. Die Effektstärken sind allerdings bei diesen Unterschieden sehr klein.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der *Sozialen Kompetenz*: Die Quereinsteigenden weisen den höchsten Mittelwert auf ($M = 4.24$, $SD = .50$), während die Studierenden einen geringen Wert aufweisen ($M = 3.13$, $SD = .51$). Signifikanzen sind zwischen den Gruppen VFB und sonstigen Berufseinsteiger*innen ($p = .009$) feststellbar.

Sowohl beim *Professionsverständnis* als auch bei der *Gender- und Diversitätskompetenz* unterscheiden sich die Mittelwerte nicht signifikant voneinander.

Tabelle 6: Kompetenzeinschätzungen im Gruppenvergleich

Kompetenzen	Induktion	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	η^2 [95% KI]
Allgemeine pädagogische Kompetenz	VFB	155	3.17	0.44	7.30 (4, 780)	<.001	0.036 [0.012, 0.061]
	QUER	264	3.33	0.42			
	REG-BA	218	3.19	0.45			
	REG-MA	78	3.17	0.43			
	SONST	70	3.40	0.41			
Professionsverständnis	VFB	155	3.21	0.47	2.34 (4, 780)	.053	0.012 [0.000, 0.027]
	QUER	264	3.29	0.49			
	REG-BA	218	3.19	0.51			
	REG-MA	78	3.20	0.53			
	SONST	70	3.35	0.52			
Soziale Kompetenz	VFB	155	3.13	0.51	3.08 (4, 780)	.016	0.016 [0.001, 0.032]
	QUER	264	4.24	0.50			
	REG-BA	218	3.18	0.49			
	REG-MA	78	3.21	0.48			
	SONST	70	3.36	0.52			
Gender und Diversität	VFB	155	3.34	0.63	0.87 (4, 780)	.483	0.004 [0.000, 0.013]
	QUER	264	3.34	0.61			
	REG-BA	218	3.42	0.57			
	REG-MA	78	3.38	0.60			
	SONST	70	3.45	0.62			
Fachliche und fachdidaktische Kompetenz	VFB	155	3.24	0.50	10.76 (4, 780)	<.001	0.052 [0.023, 0.081]
	QUER	264	3.44	0.46			
	REG-BA	218	3.22	0.54			
	REG-MA	78	3.32	0.52			
	SONST	70	3.55	0.47			

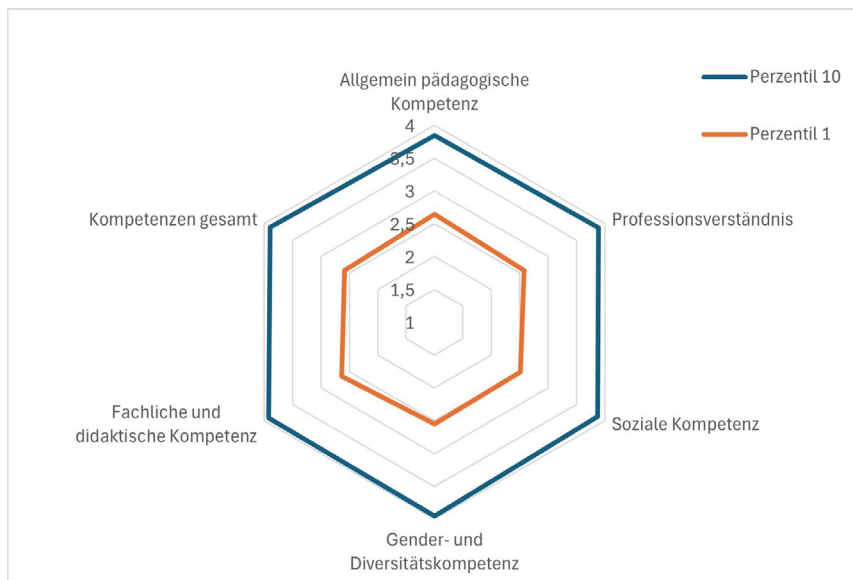
Anmerkung: VFB = verfrühter Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss Lehramt), QUER = Quereinstieg (anderes Studium oder Quellberuf), REG-BA = regulärer Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA Lehramt, REG-MA = regulärer Berufseinstieg mit abgeschlossenem MA Lehramt, SONST = Sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregel. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *p* = Signifikanz zwischen den Gruppen; η^2 = Effektstärke für ANOVA)

4.3 Ein Blick auf Extremgruppen

Da die Einschätzungen der Kompetenzen insgesamt eher hoch ausfallen, interessiert die Frage, wie viele Personen ihre Kompetenzen als sehr gering oder sehr hoch einschätzen. Um diese Frage zu beantworten, wurden Perzentile berechnet. Im untersten Perzentil befinden sich 77 Personen, deren Mittelwert für die fünf Kompetenzbereiche unter $M \leq 2.76$ liegt. Der Mittelwert für die 79 Personen im obersten Perzentil ist $M \geq 3.79$. In der nachfolgenden Netzgrafik wird der

Unterschied in der Kompetenzeinschätzung in diesen Extremgruppen sichtbar. Auffällig ist, dass die Differenz in allen Kompetenzbereichen mit 1.3 Skaleneinheiten nahezu gleich groß ist.

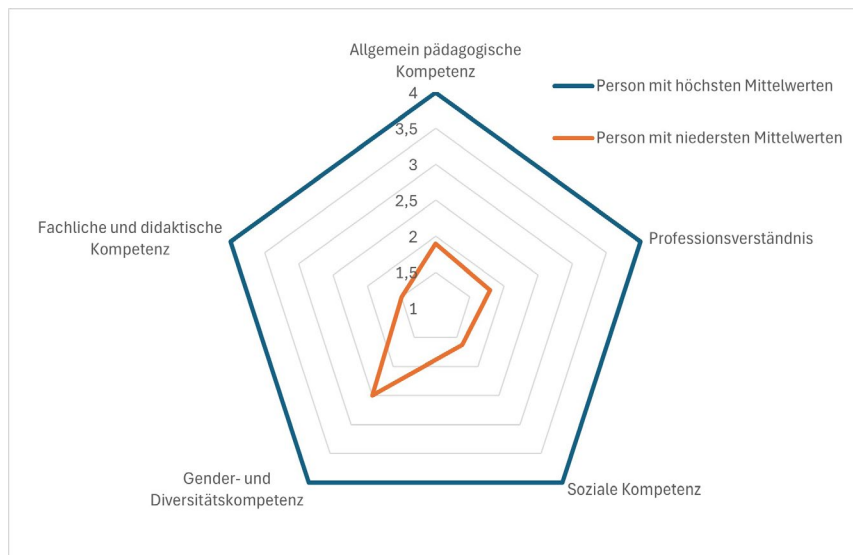
Abbildung 1: Extremgruppenvergleich der Personen im obersten und untersten Perzentil



Im Einzelfall kann das Profil jedoch gänzlich anders aussehen, wie Abbildung 2 zeigt. Für diese Grafik wurden jene zwei Personen ausgewählt, die den niedrigsten ($M_{ges.} = 1.86$) bzw. den höchsten Gesamtmittelwert ($M_{ges.} = 4.00$) zeigten. Es darf angemerkt werden, dass 16 Befragte einen Gesamtmittelwert von 4.0 ausweisen.

Mit Blick auf die Lehrperson, die sich selbst die geringsten Kompetenzen zuschrieb, ist zu konstatieren, dass alle Mittelwerte bis auf *Gender und Diversität* ($M = 2.5$) unter dem Mittelwert 2 liegen. Besonders niedrig werden von dieser Person die *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz* mit einem Mittelwert von 1.5 wie auch die *Soziale Kompetenz* ($M = 1.63$) eingeschätzt.

Abbildung 2: Profil der Lehrpersonen mit den geringsten und höchsten Kompetenzeinschätzungen



Nach Darlegung der Ergebnisse der Kompetenzeinschätzungen der Berufseinstiegenden werden diese nachfolgend diskutiert, es wird auf Limitationen eingegangen und es werden Folgerungen abgeleitet.

5. Diskussion

In diesem Beitrag wurde dargestellt, wie die Berufseinstiegenden in Österreich (Schuljahr 2023/24) ihre Kompetenzen einschätzen. Abgefragt wurden die Bereiche *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Professionsverständnis*, *Soziale Kompetenz*, *Gender- und Diversitätskompetenz* sowie die *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz* – in Anlehnung an die groß angelegte Studie zur Evaluation der Pädagog*innenbildung in Österreich (Flick-Holtsch et al., 2023a, b). Insgesamt zeigt sich in den Ergebnissen, dass die Berufseinstiegenden ihre Kompetenzen als überwiegend hoch einschätzen. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen der Evaluationsstudie von Flick-Holtsch et al. (2023a), in der die Kompetenzeinschätzungen der österreichischen Junglehrpersonen ebenfalls sehr hoch lagen.

Diese in Selbsteinschätzung wahrgenommene hohe Kompetenz kann in der vorliegenden Untersuchung in der Gesamtstichprobe unabhängig von Geschlecht, Schulstufe und Art der Qualifikation beobachtet werden. Die genaueren Analysen zeigen jedoch auch Unterschiede:

Berufseinsteigerinnen schätzen ihre Kompetenzen im Bereich *Gender- und Diversität* signifikant höher ein als ihre männlichen Kollegen, was auf Beliefs zu geschlechtsspezifischen Fähigkeiten schließen lassen könnte (Budde & Blasse, 2014; Rendtorff, 2017). Bei einer getrennten Betrachtung von Primar- und Sekundarstufe kann man sehen, dass die Berufseinstiegenden der Primarstufe ihre Kompetenzen in den Bereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz*, *Professionsverständnis* und *Gender- und Diversitätskompetenz* tendenziell und im Bereich *Soziale Kompetenz* signifikant höher einschätzen als die Berufseinstiegenden der Sekundarstufe. Vor dem Hintergrund, dass Primarstufenlehrpersonen eine breitere und weniger fachspezifische Ausbildung erhalten und als „spezialisierte Generalist*innen“ (Soukup-Altrichter, 2020, S. 47) bezeichnet werden, spiegelt dies eine Ausbildung wider, die der Volksschule als einer Schule für *alle* Kinder mit einer entsprechend stärkeren Heterogenität gerecht wird. Primarstufenlehrpersonen werden in Bezug auf *Diversität- und Genderkompetenzen* in ihrer Ausbildung besonders gefördert. Auch das Ergebnis, dass sich Berufseinstiegende der Sekundarstufe in Bezug auf die Förderung der *Sozialen Kompetenzen* bei ihren Schüler*innen eher niedriger einschätzen, korrespondiert mit der eher fachspezifisch angelegten Ausbildung. Auch in der Vergleichsstudie von Flick-Holtsch et al. (2023a) wurde die Beobachtung gemacht, dass Primarstufenlehrpersonen ihre Kompetenzen höher einschätzen, einzig das *Professionsverständnis* wurde von den Sekundarstufenlehrpersonen (deskriptiv) etwas höher eingeschätzt, allerdings enthielt dieser Kompetenzbereich eine zusätzliche Unterskala, sodass die Vergleichbarkeit hier eingeschränkt ist.

Hervorzuheben sind auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen der Berufseinstiegenden, die in der vorliegenden Untersuchung gemäß dem Vorschlag von Schnider & Braunsteiner (2024) in die vier Untergruppen Absolvent*innen (regulär Lehramt mit Bachelor bzw. Masterabschluss), Quereinsteigende, Lehramtsstudierende (im verfrühten Berufseinstieg) und Lehrpersonen mit Sondervertrag eingeteilt wurden (siehe Kapitel 2 in diesem Band). Ausgehend von diesen Gruppen schätzen Quereinsteigende und Lehrpersonen mit Sondervertrag ihre Kompetenzen am höchsten ein und unterscheiden sich in den Bereichen *Allgemeine pädagogische Kompetenz* und *Fachliche und fachdidaktische Kompetenz* sogar signifikant von den anderen Gruppen. Das heißt, die beiden Personengruppen, die *keine* Lehramtsausbildung haben (weder absolviert noch im Studium befindlich) nehmen sich als besonders kompetent wahr. Dies ist nicht dahingehend zu interpretieren, dass diese Personengruppen tatsächlich über mehr Kompetenzen verfügen, es handelt sich um eine Selbsteinschätzung – und möglicherweise um eine Selbstüberschätzung. Denn diese Ergebnisse könnte man mit dem Dunning-Kruger-Effekt (Kruger & Dunning, 1999; Dunning, 2011) in Verbindung bringen, wonach Personen dazu neigen, eigene Kompetenzen zu überschätzen bzw. eigene Inkompetenz zu unterschätzen, was besonders bei Personen im unteren Leistungsbereich auftritt. Diese Deutung ist aber als eine

sehr vorsichtige zu bewerten, da nichts darüber bekannt ist, wie die tatsächliche Leistung – vor allem im Sinne von Unterrichtsqualität – von Berufseinsteigenden im Quereinstieg bzw. mit Sondervertrag sind. Dieser Befund – Quereinsteigende und Lehrpersonen mit Sondervertrag schätzen ihre Kompetenzen am höchsten ein – ist auch vor dem Hintergrund eines möglicherweise fehlenden Professionswissens, einer fehlenden Professionalisierung und eines nicht angemessenen Professionsverständnisses zu diskutieren. Mit Bezug auf Clandinin und Connelly (1995) wie auch Schön (1987) definieren Borowski et al. (2010) Professionswissen als ein Wissen, welches „sich zunächst auf alle theoretisch fundierten Wissensbestandteile, die im Rahmen der Ausbildung und unterrichtlichen Praxis von Lehrkräften erworben werden können“ (Borowski et al., 2010, S. 342) bezieht. Was Quereinsteigenden und Lehrpersonen mit Sondervertrag in der Regel diesbezüglich fehlt, ist die im Studium erworbene und reflektierte unterrichtliche Praxis und damit das Professionswissen dazu. Ebenso fehlt Berufseinsteigenden mit Quereinstieg und Sondervertrag der Prozess der Professionalisierung während der Ausbildungszeiten als Lehrperson, „durch welchen (angehende) Mitglieder einer Profession in die Strukturen ihres Berufs hineinfinden bzw. sich hineinarbeiten und dabei zunehmend an Professionalität als Könnerschaft gewinnen“ (Hericks et al., 2019, zitiert nach Keller-Schneider et al., 2023, S. 514). Nach Baumert und Kunter (2006) sind Wissen und Können der Lehrperson zentral für die Professionalität. Dazu leistet das Lehramtsstudium einen wesentlichen Beitrag (Bromme & Haag, 2008). Weitere Erklärungen können auch Beiträge liefern, die sich mit Vergleichen von traditionell und nicht-traditionell ausgebildeten Lehrpersonen beschäftigen, da Quereinsteigende und Sondervertragslehrpersonen zu den nicht-traditionell ausgebildeten Lehrpersonen zählen. Groß Ophoff et al. (2024) sowie Gamsjäger et al. (2025) konnten zeigen, dass (nicht-traditionell ausgebildete) Quereinsteigende über eher transmissive Lehr-Lern-Überzeugungen verfügen, die als weniger kognitiv aktivierend von Schüler*innen wahrgenommen werden als konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen (z. B. Dubberke et al., 2008). Zaruba et al. (2023), weisen darauf hin, dass nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte Bedarf in der Erweiterung ihres pädagogisch-psychologischen Wissens haben. Die geführte Diskussion und die beispielhaft referierten Ergebnisse untermauern die Interpretation, dass es sich bei der hohen Kompetenzeinschätzung von Quereinsteigenden und Sondervertragslehrpersonen um eine Überschätzung halten könnte.

In diesem Zusammenhang ist auch die Nutzung der Lerngelegenheiten und inwiefern solche Lerngelegenheiten, welche ein Verständnis von Professionalität ermöglichen, zur Verfügung standen oder nicht und die Form der beruflichen Sozialisierung von Bedeutung. Dazu seien nochmals kurz die Gruppen der Berufseinsteigenden skizziert: Die Gruppe, die sich noch im Lehramtsstudium befindet (verfrühter Berufseinstieg), hat parallel zu ihrer Tätigkeit eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung und damit zumindest die *Möglichkeit* von akademischen

Lerngelegenheiten. Personen, die sich im Quereinstieg befinden¹, haben seit dem Studienjahr 2023/2024 österreichweit das Angebot eines Hochschullehrgangs Quereinstieg, der allerdings nicht zeitgleich zum Berufseinstieg, sondern innerhalb von acht Jahren nach Dienstantritt absolviert werden muss. Prinzipiell besteht aber auch hier die Möglichkeit eines zeitgleichen parallelen Studiums mit hochschulischen Lerngelegenheiten. Auch Personen, die in der vorliegenden Untersuchung als Sondervertragslehrpersonen bezeichnet werden, haben die Auflage, einen Hochschullehrgang zu absolvieren, der allerdings nur 30 bzw. 60 ECTS hat (Stand Schuljahr 2024/25). Für den Aufbau und die Einschätzung von Kompetenzen sind formale hochschulische Lerngelegenheiten bedeutsam. Ein verfrühter Einstieg in den Beruf bzw. ein Einstieg ohne parallele hochschulische Ausbildung kann dazu führen, dass sich Fehlvorstellungen über das Lehren und Lernen verfestigen (Menz et al., 2021) und kaum eine reflexive Haltung aufgebaut werden kann (Helsper, 2021; Messner, 2007), denn die Professionalisierung erfolgt dann nicht *für* die Praxis, sondern *durch* die Praxis (Reintjes et al., 2020). Flick-Holtsch et al. (2023a) weisen in ihrer Untersuchung darauf hin, dass eine positive Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (in Bezug auf Praktika und der Kohärenz zwischen Hochschullehre und Praxis) zu einer erhöhten Kompetenzeinschätzung in den Bereichen der *Allgemeinen pädagogischen Kompetenz*, der *Diversitäts- und Genderkompetenz* und des *Professionsverständnisses* führte. Sie zeigten auch, dass Studierende, die bereits als Lehrperson tätig sind (also Personen im verfrühten Berufseinstieg), ihre *Allgemeine pädagogische Kompetenz* sowie das *Professionsverständnis* höher einschätzten. Hier besteht allerdings wiederum die Gefahr einer Überschätzung der eigenen Kompetenzen, eventuell moderiert durch die vorwiegenden praxeologischen Sozialisationserfahrungen.

Auch der Lernort „Schule“ bietet Lerngelegenheiten – zum einen das formale Angebot des Mentorings, das allen Berufseinsteigenden in Österreich zusteht (siehe Kapitel 6 in diesem Band), und zum anderen informelle Lerngelegenheiten wie die Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium. In Vergleichsstudien aus Österreich konnten positive Zusammenhänge zwischen der Kompetenzeinschätzung und der wahrgenommenen Unterstützung festgestellt werden (Flick-Holtsch, 2023; Frey & Pichler, 2022, Frey et al., 2023; Prenzel et al., 2021).

Limitationen der vorliegenden (Teil-)Studie, die vorrangig den Bereich der Kompetenzen fokussiert, liegen vor allem darin, dass es sich bei der Erfassung der abhängigen Variablen um Selbsteinschätzungen handelt. Es fehlen Fremdeinschätzungen, z. B. von den Mentor*innen oder Schüler*innen. Darüber hinaus wären Einschätzungen der Unterrichtsqualität durch externe Beobachter*innen oder standardisierte Testverfahren sinnvoll. Nur so kann objektiv die aus der

1 Hier ist in der vorliegenden Stichprobe zu beachten, dass sich die Personen selbst in die Gruppen eingeteilt haben und es sich deshalb beim Quereinstieg nicht ausschließlich um Personen nach dem (neuen) österreichischen Quereinstiegsmodell handelt.

Kompetenz erwachsende Performanz erfasst werden und damit die tatsächliche Lernwirksamkeit der Tätigkeiten im Unterricht abgebildet werden. Eine weitere Limitation ist die Wahl einer vierstufigen statt einer sechsstufigen Likert-Skala als Antwortformat, da sowohl die Aussagekraft der vorliegenden Studie als auch die Vergleichbarkeit mit anderen Studien eingeschränkt ist. Diese Aspekte werden in der geplanten Folgestudie berücksichtigt werden. Eine weitere Limitation besteht bei den Gruppenvergleichen in unterschiedlichen Gruppengrößen (z. B. weiblich/männlich, Primarstufe/Sekundarstufe) und dass es sich bei dieser Erhebung um eine Querschnittstudie handelt.

6. Fazit

Die in der vorliegenden Untersuchung zu findenden hohen Kompetenzeinschätzungen von Berufseinsteiger*innen in ihren Beruf als Lehrperson stehen im Einklang mit anderen Untersuchungen zum österreichischen Berufseinstieg. Prinzipiell ist dies ein positives Ergebnis, denn diese Personen starten offenbar zuversichtlich und motiviert in den Beruf. Bemerkenswert ist allerdings der Befund, dass Berufseinsteigende im Quereinstieg bzw. als Sondervertragslehrperson über eine höhere Kompetenz berichten als Lehrpersonen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben (Bachelor, Master) oder sich parallel zur Induktionsphase noch im (Lehramts-)Studium befinden. Dies ist noch genauer zu beforschen. Zum einen könnten mittels Interviews diesen hohen Kompetenzzuschreibungen nachgegangen werden, zum anderen könnten – wie erwähnt – Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, um die Selbsteinschätzungen mit Fremdeinschätzungen abgleichen zu können.

Der Extremgruppenvergleich zeigt, dass Berufseinsteigende unterrichten, die ihre Kompetenzen selbst sehr gering einschätzen. Hinsichtlich des Mentorings in der Induktionsphase ist wichtig, dass die Mentor*innen diese Lehrpersonen identifizieren und individuell und intensiv begleiten. Diese Mentor*innen sollten sowohl über eine hohe Expertise als Lehrperson als auch anerkennende Beratungskompetenz verfügen und Erfahrungen im Coaching besitzen. Die Untersuchung unterstreicht damit die Bedeutung sozialer Begleitung und Unterstützung von Mentor*innen für einen erfolgreichen Berufseinstieg vor allem für jene Lehrpersonen, die sich selbst nicht als kompetent sehen. Für die nachfolgende Erhebungswelle dieser Studie, bei der auch die Mentor*innen der Berufseinsteigenden befragt werden, ist anzustreben verbundene Stichproben – Mentee und Mentor*in – zu generieren, um auch den Fragen nachgehen zu können, wie das Mentoring verlief, ob Mentees selbstverortete Schwächen artikulierten, ob diese von den Mentor*innen erkannt oder ähnlich bewertet wurden, in welcher Weise die Begleitung dann gestaltet wurde und welche Effekte das Mentoring auf Seiten der Lehrpersonen erzielte.

Des Weiteren könnte auch erfasst werden, wie Lerngelegenheiten wahrgenommen und genutzt werden, da diese in Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung stehen. Aktuell befinden sich im Berufseinstieg in Österreich Personen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, was insbesondere mit dem Lehrpersonenmangel und den Kompensationsmaßnahmen durch das Bundesministerium begründet ist. Vor diesem Hintergrund ist eine für alle Gruppen sehr ähnlich gestaltete Induktion mit zum Teil identischen Lerngelegenheiten für alle Gruppen wenig zielführend und für die individuelle Kompetenzentwicklung nicht optimal. Die Quereinsteigenden und die Personen mit Sondervertrag bringen in der Regel außerschulische berufliche, zum Teil auch pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzen mit, die als Mehrwert für Schulen dienen können (Bellenberg et al., 2020), allerdings nur, wenn sie wertgeschätzt werden (Baar & Mladenovska, 2023). Hier gälte es, Schulleitungen, Mentor*innen und das Kollegium durch entsprechende Fort-/Weiterbildungen zu sensibilisieren, damit diese speziell auf diese Gruppen eingehen können und Kompetenzen genutzt sowie weiterentwickelt werden können (Flick-Holtsch et al., 2024). Ein weiterer Punkt wäre die konsequente und strukturierte Weiterbildung der Personen, die auf alternativen Wegen (Quereinstieg, Sondervertrag) in den Beruf als Lehrperson einsteigen. Durch die seit 2023/2024 österreichweit vorgenommene Zertifizierung von Personen, die im Quereinstieg zugelassen werden, den Hochschullehrgang Quereinstieg Sekundarstufe für ein Unterrichtsfach und den Hochschullehrgang Sondervertragslehrperson zeichnet sich eine solche Strukturierung schon ab. Es sollte aber dringend ein gleichzeitiger Start von Tätigkeit als Lehrperson und Besuch der Qualifizierungsmaßnahme festgesetzt werden, damit die Induktion gewinnbringend mit der Qualifizierung an der Hochschule verzahnt werden kann und die Berufseinsteigenden eine optimale Unterstützung für ihre Kompetenzentwicklung erhalten.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 69–91. <https://doi.org/10.25656/01:13897>
- Baar, R. & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer“. Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Klinkhardt, S. 385–404. <https://doi.org/10.25656/01:27692>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 29–53.

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Yi-Miau, T. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2100057_8/component/file_2197666/content (01.04.2025).
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(133–180). <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beer, R., Beer, G., Benischek, I. & Bauer, A. (2023). Attitudes, Knowledge und Skills für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Pädagogischen Hochschulen. Eine empirische qualitative und quantitative Studie. In G. Schutti-Pfeil, A. Darilion & B. Ehrenstorfer (Hrsg.), *Tagungsband – 11. Tag der Lehre der FHOÖ*. Linz, 15–26. <https://fh-ooe.at/ueber-uns/hochschuldidaktik/tag-der-lehre/tagungsbaende> (01.04.2025).
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.25656/01:21953>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borowski, A., Neuhaus, B. J. Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E., Leutner, D., Sandmann, A. & Sumfleth, E. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 341–349. <https://doi.org/10.25656/01:31679>
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32
- Budde J. & Blasse, N. (2014). Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In V. Eisenbaum & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Waxmann, S. 13–28.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. BMBWF. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf (01.04.2025).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Teachers College Press.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt/UTB. <http://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, (44), 247–296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Entwicklungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf (01.04.2025).
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. Auflage. Schäffer Poeschl.

- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Schäffer Poeschel.
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). *Quereinstiegsprogramme für Lehrpersonen. Nationaler Bildungsbericht 2024, Teil 3, Ausgewählte Entwicklungsfelder*, S. 379–418. <https://doi.org/10.1788/nbb2024-3>
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2023a). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober & C. Spiel (Hrsg.), *Pädagog*innenbildung. Evaluationen und Analysen*. Medien Heiligenkreuz, S. 63–188.
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2023b). *Erhebungsinstrument Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich (EvaPaed) Junglehrpersonen. Fünf Kompetenzbereiche*. Pädagogische Hochschule St. Gallen. https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2023/EvaPaed_5-Kompetenzbereiche_Junglehrpersonen-1.pdf (01.04.2025).
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9–10), 743–752.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 265–291. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Frey, A. (2021). Klassenführung in der Inklusion. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838555652>
- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., Weber, C., Groß Ophoff, J. & Frey, A. (2025). Die Entwicklung professioneller Überzeugungen angehender Lehrpersonen in unterschiedlichen Studiengängen. In R. Porsch, C. Reintjes & G. Bellenberg (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung heterogen qualifizierter Lehrkräfte an Schulen. Buchreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung (IGSP) (Bd. 10)*. Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2009a). Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Unterrichten“. In A. Gröschner (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2009b). Skala „Kompetenzempfinden im Bereich Beurteilen“. In A. Gröschner (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena.
- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A. & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Studierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82–90.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2019). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. 4. Auflage. Schneider.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.25656/01:19731>

- Huber, M. & Claußen, J. (2024). Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung. In M. Fede, S. Roszner & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Personbezogene überfachliche Kompetenzen. Impulse für Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse in der Lehrer*innen-Bildung*. Beltz Juventa, S. 32–53. <https://www.researchgate.net/publication/376190591>
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6. Auflage. Beltz.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (6. Auflage). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53477-9>
- Jerusalem, M. & Drössler, S. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf (01.04.2025).
- Jerusalem, M. & Röder, B. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“ (SWML). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf (01.04.2025).
- Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.) (2009), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf (01.04.2025).
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit* (Universität Zürich). https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163790/1/20090475_002195110.pdf (01.04.2025).
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2014). *Berufsanforderungen von Lehrpersonen (EABest-K, Kurzversion EABest)*. https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf (01.04.2025).
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. 2., überarbeitete Auflage. Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S. & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. *Erziehung & Unterricht*, 173(7–8), 513–521. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10599922>
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., Imp, C. & Luttenberger, S. (2024). Erwartungen und Erfahrungen von Berufseinsteigenden und Mentor:innen zum Mentorat in der Induktionsphase in Österreich – Kongruenzen und Divergenzen. In M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.), *Lernen in Schule und Hochschule Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien*. Waxmann, S. 179–201. <https://doi.org/10.31244/9783830999478>
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 179–200. <https://doi.org/10.25656/01:5272>

- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, S. 163–171. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann S. 29–54.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (Bil-Wiss): Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität. <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2017/docId/42800> (01.04.2025).
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 55–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0258-z>
- Mayr, J. & Lenske, G. (2015). *Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. Friedrich Jahresheft XXXIII*. Friedrich, S. 60–63.
- Menz, C., Spinath, B. & Seifried, E. (2021). Misconceptions die hard: prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
- Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25(3), 364–376. <https://doi.org/10.25656/01:13657>
- Morgenroth, S., Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2021). *Professional Knowledge – Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]*. In *A New Way For New Talents In Teaching – Fragebogenerhebung Messzeitpunkt T3 (NEWTT) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2018. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
- Prasse, D. & Mandel, D. (o. J.). *Skala „Elternarbeit“*. Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21942>
- QSR (2014a). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU. Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der Primarstufe*. <https://www.qsr.or.at/?content/handreichungen/paedagoginnenbildung-neu/index> (01.04.2025).
- QSR (2014b). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU. Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der allgemeinbildenden Sekundarstufe*. <https://www.qsr.or.at/?content/handreichungen/paedagoginnenbildung-neu/index> (01.04.2025).
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, 20(7–8), 75–79. <https://doi.org/10.3262/PAED2008075>
- Rendtorff, B. (2017). Was ist eigentlich ‚gendersensible‘ Bildung und warum brauchen wir sie? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Waxmann, S. 17–24.
- Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D. & Bauer, C. (2019). Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrerberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 40–49. <https://doi.org/10.25656/01:18118>
- Schneider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>

- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr G. Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für LehrerInnenbildung*, (2), 70–80.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung*. Klinkhardt, S. 7–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrerinnenbildung für die Primarstufe in Österreich: Spezialisierte Generalistinnen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 44–52. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_04
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Waxmann, S. 345–366. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>
- Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmörlzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Beltz, S. 14–27.

4. Persönlichkeitsmerkmale und Überzeugungen beim Berufseinstieg in das Lehramt

Silvia Pichler, Susanne Oyrer, Sylvia Potzmader

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen von Berufseinsteiger*innen (N=785) zu den Skalen der Persönlichkeitsmerkmale (Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus bzw. emotionale Stabilität) und zu Lehr-/Lernüberzeugungen nach einer quantitativen Analyse berichtet und diskutiert. Die Auswertung der Daten gibt erste Hinweise darauf, dass sich weibliche Berufseinsteigerinnen in ihren Persönlichkeitsmerkmalen von ihren männlichen Kollegen unterscheiden. Zudem zeigt sich, dass Berufseinsteiger*innen mit Sondervertrag das Lernen tendenziell stärker als rezeptive Vermittlung von Wissen sehen und Schüler*innen eine eher passive Rolle zuschreiben. Die Studie erweitert die Perspektiven für die Lehrer*innenbildung und die Begleitung von Berufseinsteiger*innen, indem sie betont, wie wichtig es ist, das Wissen über die Persönlichkeitsmerkmale und Überzeugungen der Lehrkräfte stärker in den Fokus der Ausbildung zu rücken.

1. Einleitung

Angesichts der besonderen Herausforderungen, vor denen Berufseinsteiger*innen stehen, sollte besonderes Augenmerk auf ihre persönlichen Dispositionen und berufsbezogenen Überzeugungen gelegt werden, da diese ihre Orientierung und Handlungen maßgeblich beeinflussen. Nairz-Wirth et al. (2023) beschreiben hier unter anderem Faktoren wie Administration, Unterrichtsvorbereitung und -planung, Status, Image und Heterogenität der Schüler*innen.

Im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrkräften stehen auch deren Persönlichkeitsmerkmale. Sie treten je nach Person in unterschiedlichen Ausprägungen auf und sind mitbestimmend für das berufliche (Selbst-)Verständnis, unterrichtliche Handeln, die (Wirksamkeits-)Erwartung und Motivation des Berufseinsteigers bzw. der Berufseinsteigerin, aber auch für die Lernergebnisse der Schüler*innen (Kunter et al., 2011). Cramer und Binder (2015) weisen unter Bezugnahme auf die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale (Danner et al., 2019) darauf hin, dass extravertierte Lehrpersonen im Vergleich zu emotional instabileren Lehrpersonen den Berufseinstieg in das Lehramt besser bewältigen und ein größeres Potenzial für eine adäquate Balance zwischen Berufs- und Privatleben

aufweisen. Extravertierte Personen zeigen häufig soziale Fähigkeiten und Durchsetzungsvermögen, sie bauen vielfältige soziale Beziehungen auf und üben ausgleichende Freizeitaktivitäten aus, während emotional instabilere Personen ein geringeres Selbstwertgefühl und eine pessimistischere Grundhaltung haben.

Zudem zeigt Keller-Schneider (2009, 2020), dass Persönlichkeitsmerkmale die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen, die als (Entwicklungs-) Aufgaben den Berufseinstieg charakterisieren, beeinflussen. Diese Anforderungen werden je nach individueller Disposition entweder als Beanspruchung oder als Herausforderung erlebt. So wirkt emotionale Instabilität steigernd auf die wahrgenommene Beanspruchung während des Berufseinstiegs ein, Extraversion reduziert diese, wobei sich anforderungsdifferente Effekte zeigen. Frey und Pichler (2022) stellten positive Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsvariablen (Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit) und Kompetenzeinschätzungen bei Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase fest.

Neben den Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen gelten die berufsbezogenen Überzeugungen der Berufseinsteiger*innen (engl. „teachers’ beliefs“) als bedeutende Aspekte der professionellen Kompetenz und Problemlösefähigkeit von Lehrpersonen. Lehrpersonen können berufsbezogene Überzeugungen zwar nur selten explizit formulieren, nutzen diese jedoch, um pädagogische Fachinhalte, disziplinäre Angelegenheiten, Merkmale von Lern- oder Bildungsprozessen sowie die handelnden Personen wahrzunehmen und zu deuten. Wie eine Lehrperson dem einzelnen Kind oder Jugendlichen begegnet, ob sie dem Schüler bzw. der Schülerin etwas zutraut und wie sie den Unterricht, das Lernen und Lehren gestaltet, wird nicht zuletzt durch ihre impliziten Annahmen gesteuert (Beer, 2020; Bernholt et al., 2023; Cramer et al., 2023; Fives & Buehl, 2012; Kunter et al., 2011; Langner, 2014; Reusser & Pauli, 2014; Twardella, 2020). Schoenfeld (2000) bezeichnet unbewusste oder bewusste Überzeugungen als Schlüsselfunktion beim Verständnis von Unterricht. Sie haben einen Einfluss auf die kognitive Aktivierung der Schüler*innen sowie auf die Klassenführung (Kunter & Trautwein, 2013) und in ihrer zweiten Dimension nach König (2012) auch auf das Verständnis der eigenen Profession(alisierung). „Wir erzeugen [...] buchstäblich die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben“ (Maturana, 1998, S. 141).

Zu den bereits genannten Herausforderungen offenbaren sowohl theoretische Grundlagen wie auch die empirischen Erkenntnisse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (Buchholz, 2012; Knauder & Koschmieder, 2019 u. a.) und die demografische Situation in Österreich und anderen Ländern (Koschmieder, 2021) sich verändernde Realitäten für Berufseinsteiger*innen. In dieser besonderen Lebensphase wirken die Persönlichkeitsmerkmale unterstützend oder hinderlich in der Konfrontation mit den realen Bedingungen, die Berufseinsteiger*innen bei Dienstantritt vorfinden. Gleiches gilt für die Überzeugungen, die Berufseinsteiger*innen etwa durch Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit – Tyack und Tobin sprechen von der „grammar of schooling“ (1994 n.

Reusser & Pauli, 2014, S. 645) – oder im Studium gewonnen haben. Zum einen ist hier die zunehmende (Leistungs-)Heterogenität in der Schulklasse z. B. in Form sozialer Diversität, unterschiedlicher Religionen, Kulturen, Interessen und Begabungen oder ein Migrationshintergrund zu nennen (Koschmieder et al., 2021), zum anderen erkennt Buchholz (2021) veränderte Reife- und Entwicklungsbedingungen im Sinne von Entwicklungsproblemen vor allem bei Volksschüler*innen. Ausgehend von einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis ist die kompetente, professionelle Antwort im Umgang mit heterogenen Schulklassen die individuelle Förderung des Kindes oder Jugendlichen. Die Merkmale der Person und ihre lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen können als bedeutsame Prädiktoren der professionellen Kompetenz beim Berufseinstieg angesehen werden (Knauder & Koschmieder, 2019).

Die vorliegende Studie untersucht mögliche Ausdifferenzierungen der fünf Persönlichkeitsdimensionen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase hinsichtlich deren Auftreten nach dem Geschlecht der Lehrperson, dem Schultyp und dem Kontext, aus dem in den Beruf gestartet wird, sowie der Überzeugungen über das Lehren und Lernen – auch differenziert nach der Art des Berufseinstiegs. Hierbei wird zwischen Berufseinsteiger*innen mit Bachelor- oder Masterabschluss, Studierenden ohne Abschluss des Studiums im verfrühten Einstieg, Quereinsteigenden, und Personen mit einem Sondervertrag unterschieden. Beide Aspekte – sowohl die Persönlichkeitsdimensionen als auch die Überzeugungen über das Lehren und Lernen – sind beim Berufseinstieg handlungsleitend und bedeutsam für die Entwicklung der eigenen professionellen Identität und den Unterricht.

2. Theoretischer Hintergrund

Kunter et al. (2011) nennen als Determinanten für erfolgreiches Unterrichten „teachers’ professional knowledge, beliefs, work-related motivation, and ability for professional self-regulation“ (ebd., S. 99). Vor diesem Hintergrund sollen nun die Grundlagen der Untersuchung – die Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) und Überzeugungen der Berufseinsteiger*innen – theoretisch dargestellt und empirische Evidenzen zu ihrer Bedeutung für einen gelingenden Berufseinstieg diskutiert werden.

2.1 Das Persönlichkeitskonzept der Big Five

Das Persönlichkeitskonzept der Big Five stellt einen von mehreren Zugängen zur Professionalisierung von Lehrpersonen dar und ist in der Forschung zur menschlichen Persönlichkeit, insbesondere auch im Bereich der Lehrer*innenbildung, von Bedeutung (McCrae & Costa, 2008; Rammstedt & Danner, 2016; Mayr, 2014).

Dabei ist Persönlichkeit als individuelle situations- und zeitübergreifende Struktur von Verhalten, Gedanken und Gefühlen zu verstehen (Roberts & Jackson, 2008).

Ergebnisse zahlreicher Studien ergaben fünf Persönlichkeitsdimensionen – die Big Five (Danner et al., 2019), wobei jede Dimension für sich wieder in Facetten untergliedert werden kann (Rammstedt & Danner, 2016):

1. Extraversion – gilt als Merkmal für Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger und positive Empfindungen (E).
2. Verträglichkeit – wird Personen zugeschrieben, die vertrauensvoll, freimütig, altruistisch, entgegenkommend, bescheiden oder gutherzig sind (V).
3. Gewissenhaftigkeit – wird mit den Eigenschaften kompetent, ordnungsliebend, pflichtbewusst, leistungsstrebend, selbstdiszipliniert und besonnen assoziiert (G).
4. Neurotizismus – meint unter anderem Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depression, soziale Befangenheit und Verletzlichkeit (N). Invertiert, d. h. in ihrer positiven Ausrichtung, bildet diese Dimension emotionale Stabilität ab.
5. Offenheit für Erfahrungen – zeigt sich bspw. durch Fantasie, ästhetisches Empfinden, offen sein für Gefühle, Handlungen, Ideen, Werte und Normen (O).

Diese Persönlichkeitsdimensionen mit ihren Facetten haben Einfluss auf das tägliche Erleben eines Menschen. Rammstedt (2007a) beschreibt, wie emotionale Stabilität, Optimismus und interne Kontrolliertheit einen positiven Einfluss auf die individuelle Zufriedenheit und das Wohlbefinden haben, während ein höheres Maß an Neurotizismus zu mehr Sorgen um die eigene Person, nicht jedoch im generellen oder gesellschaftlichen Sinn führen.

Ausgeprägte Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und emotionale Stabilität stehen nach Mount et al. (1998) in einem positiven Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Interaktionen und stehen sogar stark in Verbindung mit einer guten Leistung in Berufen, wo dies zentrale Fähigkeiten sind.

Die Persönlichkeitsmerkmale hängen auch mit der Nutzung Studierender von Lerngelegenheiten zusammen, im Speziellen mit der Intensität und Qualität der Nutzung von Lehrveranstaltungen (Baumert & Kunter, 2006).

Auch Spengler et al. (2015) bestätigten, dass die Persönlichkeit und damit die Persönlichkeitsdimensionen Auswirkungen auf die Ausübung des Berufs bzw. auf die Karriere haben – ein Zusammenhang, den Bleidorn et al. (2018) auch spezifisch für die Lehrfähigkeit im Kontext mit den Dimensionen *Gewissenhaftigkeit* und *emotionale Stabilität* in ihrer Studie belegen konnten.

Ähnliche Aussagen zur Relevanz bestimmter Persönlichkeitsmerkmale für soziale Berufe – und insbesondere für den Lehrberuf – finden sich auch bei Mayr et al. (2020). Untersucht wurde im schulischen Zusammenhang, ob es Merkmale

einer Lehrer*innenpersönlichkeit gibt, die für das Handeln im Unterricht bedeutsam sind (Rothland, 2021). Naheliegenderweise sind ein gewisses Maß an Extraversion und Offenheit für den Beruf als Lehrer*in wichtig, um zu kommunizieren und zu interagieren (Keiner et al., 2017). Eine hohe emotionale Stabilität (also eine niedrige Neurotizismusausprägung) kann unterstützend dabei sein, den Belastungen des Schulalltags standzuhalten. Eine ausgeprägte Gewissenhaftigkeit wiederum kann zum Erleben einer höheren Selbstwirksamkeit und geringeren Leistungsangst führen (Cramer & Binder, 2015). Lehrer*innen mit hoher Neurotizismusausprägung haben oft auch ein erhöhtes Beanspruchungserleben (Künsting & Lipowsky, 2011). Offenheit wirkt sich in diesem Beruf positiv aus, um sich jeweils auf aktuelle Änderungen in der Fachdidaktik im Laufe der Tätigkeit einstellen und neue pädagogische Konzepte umsetzen zu können (Keiner & Hany, 2017).

Die Definition von Persönlichkeitsmerkmalen per se ließe darauf schließen, dass die fünf Dimensionen der Big Five auf genetische Ursachen zurückzuführen sind und die resultierende Veranlagung im Laufe des Lebens nur unter bestimmten Anreizen veränderbar ist. Jedoch wäre gerade diese Möglichkeit der Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale, bspw. durch Selbstreflexion, für die Ausbildung von Lehrkräften von großer Bedeutsamkeit, steht und fällt damit doch die Chance, dass sich Lehramtsstudierende während der Ausbildung in ihrer Lehrer*innenpersönlichkeit entwickeln (Rothland, 2021).

Es zeigt sich bereits bei der Genese des Persönlichkeitskonzepts, dass diese Merkmale mit dem Alter nicht stabil sind (McCrae et al., 1999). Die Zeit der größtmöglichen Veränderungen ist dementsprechend vor allem die Jugend bis etwa 30 Jahre, jedoch nehmen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit im Laufe des Alterns kontinuierlich zu, während Offenheit für Erfahrungen, Extraversion und Neurotizismus abnehmen (bzw. die emotionale Stabilität steigt). Für die Dimension *Neurotizismus* konnten über mehrere Länder hinweg ähnliche Werte nachgewiesen werden, obwohl dort durchaus verschiedene kollektiv gesellschaftliche Bedingungen, wie Unterdrückung, Krieg oder eben Wohlstand und Frieden herrschten. Viel bedeutsamer als die Lebensumstände waren altersbezogene Trends. Für die jüngste Gruppe (18 bis 21 Jahre) an Proband*innen waren die Werte für die Dimension *Neurotizismus* am höchsten und unterschieden sich signifikant von denen der älteren Gruppen (McCrae et al., 1999). Die Persönlichkeitsdimensionen sind demnach veränderbar.

Eine Meta-Studie von Roberts et al. (2017), die 207 Studien zur Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt, konnte zeigen, dass klinische Interventionen zu einer höheren Ausprägung der Merkmale *emotionale Stabilität* und *Extraversion* führen. Auch Bleidorn et al. (2018) wiesen nach, dass große positive Änderungen in den Merkmalen *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit* bei gleichzeitig verringertem Neurotizismus in der Phase des Übertritts von der Schule ins Studium und später beim Einstieg in den Beruf auftreten und mit

einer Reifung der Persönlichkeit einhergehen. Solche Ergebnisse unterstreichen die Möglichkeit der Veränderung durch die Umwelt oder andere Einflüsse auf den Menschen.

Eine biologische Erklärung für die Änderung der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale bietet die soziogenomische Persönlichkeitstheorie (Roberts & Jackson, 2008). Dieser zufolge können kontinuierliche Änderungen von affektiven, kognitiven und verhaltensspezifischen Persönlichkeitsstrukturen durch Einflüsse der Umwelt ausgelöst werden (Roberts et al., 2006). Zwar bleibt die genetische Disposition dieselbe, jedoch können verschiedene durch die Umwelt induzierte biochemische Vorgänge im menschlichen Körper Veränderungen in den Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen im Laufe des Lebens bewirken. So können sich trotz charakterlicher Grundvoraussetzungen Menschen durch Krisen, neue Lebensphasen und generell wechselnde Entwicklungsthemen ein Leben lang weiterentwickeln (Kast, 2013).

2.2 Überzeugungen über das Lehren und Lernen

Erste Untersuchungen von *teachers' beliefs* als den Überzeugungen von Lehrer*innen über das Lernen und Lehren erfolgten bereits vor etwa 60 Jahren (Ashton, 2015; Fives & Buehl, 2012). Seither wurde die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Überzeugungen von Lehrpersonen zunehmend intensiv betrieben, dennoch ist festzuhalten, dass eine robuste, widerspruchsfreie Begriffsdefinition nach wie vor fehlt (Skott, 2015, S. 17f.). Die Gründe liegen nicht zuletzt in den uneinheitlichen Übersetzungen des Begriffes *beliefs* (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Seifried, 2009). Neben der uneindeutigen Begrifflichkeit ist auch die inhaltliche Dimension nicht präzise systematisch erfasst (Läge & McCombie, 2015). So finden sich im deutschsprachigen Raum neben den Versuchen der Übersetzung auch verschiedene theoretische Konzepte. Neben dem Begriff und Konzept der *Überzeugungen* finden sich ebenso die Konzepte der *subjektiven Theorien*, *Vorstellungen*, *Konzeptionen*, *(Wert-)Haltungen*, *Einstellungen* oder *Orientierungen* (vgl. Steiger, 2019, S. 10), wobei sich vor dem Hintergrund des zunehmend breiter werdenden Feldes der Lehrerbildungsforschung tatsächlich der Begriff *beliefs* zu etablieren beginnt (vgl. Reusser & Pauli, 2014). Generell kann festgehalten werden, dass im Fokus der Betrachtung nicht mehr die Kognition, das berufliche Wissen der Lehrperson, steht, sondern der „epistemologische Status, die affektive und evaluative Aufladung sowie die Herausbildung und mentale Verankerung von Überzeugungen“ (Steiger, 2019, S. 10).

Den Versuch einer Systematisierung der Beliefs von Lehrpersonen unternahm Reusser et al. (2011) mit einer Unterteilung in erkenntnistheoretische, personenbezogene und kontextbezogene Überzeugungen, die sie wiederum in mehrere Subdimensionen unterteilten. Eine andere Klassifikation geht auf Kunter und Pohlmann (2009) zurück. Sie definierten vier Kategorien: Selbst-,

Lehr-, Lernkontext sowie Bildungssystem und Gesellschaft. Beide inhaltlichen Systematisierungen sind schlüssig und nachvollziehbar, wenngleich verschiedene Zugänge bestehen bleiben, Überzeugungen von Lehrer*innen inhaltlich trennscharf darzustellen.

Den Zugängen gemeinsam ist: Sie sind sowohl dem im Studium erworbenen theoretisch-formalen Wissen und Können als auch dem allgemeinen pädagogischen Wissen, dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen, dem Organisations- und Beratungswissen, aber auch dem praktischen, erfahrungsbezogenen und situationsspezifischen Wissen wie ein Filter vorgeschaltet (Baumert & Kunter, 2006) und gelten als (meist) implizite Theorien, als Produkt der individuellen Wahrnehmungen (von Glasersfeld, 2015) und sind nach Skott (2015) mit Emotionen verknüpft.

In der Literatur zum Lernen und Lehren haben sich zwei dichotome Grundhaltungen von Lehrpersonen, insbesondere von Berufseinsteiger*innen, herausgebildet: transmissive (epistemologische) Überzeugungen und konstruktivistische bzw. konstruktive (Bernholt et al., 2023; Bühl & Beck, 2015). Zugrunde liegen diesen Beliefs unterschiedliche erkenntnistheoretische Ansätze darüber, was Wissen ist, wie Erkenntnisse gewonnen werden (Watzlawick, 2010) und über die Wissenschaft und das Lernen der Schüler*innen (Weißeno et al., 2013). Die folgende Übersicht stellt wesentliche Aspekte beider Annahmen einander gegenüber (vgl. dazu auch Fives & Bühl, 2012; Köck, 2005; Kunter et al., 2011; Quarder et al., 2022; Seidel et al., 2008).

Tabelle 1: Lehr-/Lernkonzepte von Lehrkräften – eine Gegenüberstellung

	Konstruktiv(istisch)e Überzeugungen	Transmissive (rezeptive) Überzeugungen
Wissen	– ist vorläufig und ständig im Umbau	– ist statisch und extern überprüfbar
	– Ergebnis subjektiver Konstruktionsprozesse	– präsentiert objektive Realität
	– beruht auf sozialen Aushandlungsprozessen und Vereinbarungen (z. B. Paradigmen)	– Wissen kann weitergegeben werden
Wissens- erwerb	„aktive, weitgehend selbstgesteuerte Konstruktionsleistung der Lernenden“ (Hartertinger et al., 2006, S. 111)	einseitiger Prozess, Transmission durch die Lehrperson
Lernen	– auf Basis der Präkonzepte der Lernenden	– Belehrung
	– dynamischer Prozess	– statisches System
	– Lösungswege ergeben sich u. a. aus der Vernetzung mit dem Vorwissen des einzelnen Individuums (Sinn)	– Lösungswege sind eindeutig; Vermittlung von Routinen (Schritt für Schritt-Anleitungen) ist sinnvoll
	– schüler*innenzentriert	– lehrer*innenzentriert, direktiv
	– konzeptbasiert zu bearbeitende Aufgaben	– beispielorientiert
	– dialogisch	– einseitig – kognitiv wenig herausfordernd (Dubberke et al., 2008, S. 203)
Lehren	– aktive Unterstützung beim Lernen	– Schüler*innen sind passive Rezipient*innen
	– Erweiterung der Lern- und Handlungsfähigkeit	– „Wissensanhäufung auf Vorrat“ (Köck, 2005, S. 45)
	– Auswahl und Bereitstellung geeigneter Lerngelegenheiten zur kognitiven und affektiven Aktivierung	– Weitergabe von (technischem) Wissen, Lernen durch Beispiele und Vormachen
	– konstruktive Nutzung von Fehlern (Diskurs)	– Vermeidung von Fehlern
	– offene Unterrichtsformen	– eher frontales Lehren

Derzeit gilt als empirisch gesichert, dass konstruktivistische Einstellungen und Verhaltensbereitschaften positiv mit Fähigkeiten und Handlungspotenzialen der Berufseinsteiger*innen einhergehen. Sie wirken günstig bei der Bearbeitung von Herausforderungen und Problemen, die sich im Berufseinstieg stellen, und erleichtern diese Phase (Kunter et al., 2011).

Gesamt betrachtet ist jedoch Cramer et al. (2023) zu folgen: „Es liegt kaum Forschung zu professionalitätsbezogenen Überzeugungen vor“ (ebd., S. 70). Jene Studien, die sich finden, beleuchten Teilaspekte wie z. B. die Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich (Felbrich et al., 2010).

Ein weiterer Teilaspekt bezieht sich auf die konstruktivistischen Einstellungen und das Unterrichtshandeln. Diese Aussagen sind empirisch belegt:

1. Konstruktivistische Haltungen korrelieren positiv mit Überzeugungen zum konstruktivistischen Lernen (Seidel et al., 2008).
2. Ein Zusammenhang zwischen einer konstruktivistischen Haltung einer Lehrperson gepaart mit der Überzeugung, dass Schüler*innen ihre Lernprozesse selbst steuern können, und der offenen Gestaltung der Lernumgebung, um kooperative Prozesse zu ermöglichen, kann jedoch nicht nachgewiesen werden. Umgekehrt können auch transmissive Überzeugungen von Lehrpersonen nicht mit dem Einsatz von rezeptiveren Unterrichtsformen korreliert werden (Seidel et al., 2008). Vielmehr scheinen konstruktivistische, lernerunterstützende Elemente im Unterricht unabhängig vom Lernverständnis der Lehrpersonen zu sein.

Vergleiche zwischen den Lernformen im Unterricht, die aus verschiedenen Überzeugungen der Lehrer*innen resultieren, und dem Lernerfolg der Schüler*innen führen in Untersuchungen zu divergenten Ergebnissen.

1. Ein enger Zusammenhang zwischen konstruktivistischen Überzeugungen von Primarstufenlehrer*innen und der lernförderlichen Gestaltung unterrichtlichen Handelns ist empirisch belegt (Staub & Stern, 2002). Zur gleichen Erkenntnis gelangen Stipek et al. (2001) für die Sekundarstufenlehrer*innen.
2. Wenn Klassen eine starke kognitive Aktivierung sowie eine intensive konstruktive Unterstützung – in der nachfolgend zitierten Studie im Fach Mathematik – erfahren, so lässt sich nach Dubberke et al. (2008) empirisch belegen, dass diese Klassen höhere Mathematikleistungen erbringen als jene, deren Lehrkräfte weniger aktivierenden Unterricht anbieten. Es ergab sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen schwacher Lernleistung und stark transmissiven Überzeugungen der Lehrkräfte (vgl. dazu auch Staub & Stern, 2002).

Weitere Studien beziehen sich auf den Vergleich von vorliegenden Überzeugungen in verschiedenen Akteursgruppen. Beer (2020) untersucht die proinklusiven Haltungen und Einstellungen von Lehrer*innen und weist nach, dass sich z. B. zwischen Studierenden der Primarstufe und Sekundarstufe kaum bedeutende Unterschiede bezüglich deren inklusiver Beliefs zeigen, hingegen Lehramtsstudierende mit dem Studienschwerpunkt Inklusion in allen beobachteten Aspekten teilweise signifikant höher inklusiv kompetent sind als Lehramtsstudierende mit anderen Studienschwerpunkten.

3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das Forschungsdesign beschrieben. Außerdem sind sowohl die Stichprobe, die verwendeten Skalen und Items als auch die Hintergründe der Datenauswertung Gegenstand der Erläuterungen.

3.1 Design der Studie und Stichprobenbeschreibung

Die vorliegende Studie ist als Fragebogenstudie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich konzipiert. Insgesamt betrifft dies 4.147 Personen, die sich mit Beginn des Schuljahres 2023/2024 erstmals in einem Anstellungsverhältnis befinden und eingeladen wurden, den Online-Fragebogen auszufüllen. Ziel war es, die Erfahrungen und Rahmenbedingungen von Berufseinsteiger*innen im österreichischen Bildungssystem zu erfassen. Die Stichprobe umfasst 785 Personen, die den Online-Fragebogen vollständig ausgefüllt haben (für weitere Informationen siehe Kapitel 2 in diesem Band).

3.2 Verwendete Instrumente

Das Big-Five-Inventory (BFI) ist ein psychometrisches Instrument zur Erfassung der fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit, die in den 1930er Jahren erstmals identifiziert und seither genau definiert wurden und als Big Five bekannt sind: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität (in ihrer negativen Ausprägung auch als Neurotizismus bezeichnet) und Offenheit für Erfahrungen (John & Srivastava, 1999). Das Instrument BFI-10, welches in dieser Studie zum Einsatz kam, wurde entwickelt, um eine effiziente, zuverlässige und valide Erfassung dieser Persönlichkeitsmerkmale zu ermöglichen, wobei es eine kürzere Version der umfassenderen BFI-Skalen darstellt (Rammstedt et al., 2012). Grundsätzlich ermöglicht die Langform zwar eine differenziertere und nuanciertere Erfassung der einzelnen Persönlichkeitsmerkmale, jedoch wurde in der vorliegenden Studie aufgrund der Länge und Komplexität der Subskalen auf das kompaktere BFI-10 Instrument zurückgegriffen. Dieses zeigt zudem eine hohe Korrelation mit längeren Fragebögen und weist eine gute interne Konsistenz und Kriteriumsvalidität auf (Danner et al., 2019).

In der BFI-10-Skala wird jedes der fünf Persönlichkeitsmerkmale durch zwei gegensätzlich gepaarte Items abgebildet (Tabelle 2). Diese bipolaren Items dienen dazu, sowohl die positive als auch die negative Polung eines Merkmals zu erfassen. Zum Beispiel misst ein Item der Extraversion sowohl gesellige als auch zurückhaltende Tendenzen. Für die Antworten steht im Original eine fünfstufige Ratingskala von 1 *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 *trifft voll und ganz zu* zur Verfügung (Rammstedt et al., 2012). Im Unterschied dazu wurde in der vorliegenden Studie eine vierstufige Ratingskala von 1 *trifft nicht zu* bis 4 *trifft zu* verwendet.

Tabelle 2: Fragebogen-Items der BFI-10 Persönlichkeitsdimensionen nach Rammstedt (2007b)

Persönlichkeitsdimension	Item
Subskala	
Extraversion	Ich bin zurückhaltend und reserviert.
	Ich gehe aus mir heraus und bin gesellig.
Verträglichkeit	Ich schenke anderen leicht Vertrauen und glaube an das Gute im Menschen.
	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.
Gewissenhaftigkeit	Ich bin bequem und neige zu Faulheit.
	Ich erledige Aufgaben gründlich.
emotionale Stabilität	Ich bin entspannt und lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.
	Ich werde leicht nervös und unsicher.
Offenheit	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.
	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft und bin fantasievoll.

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“

Als Grundlage für die Erfassung von Überzeugungen zum Lernen werden sechs Items und die Wertelabels (Messzeitpunkt 1) aus der BilWiss-Studie (Kunter et al., 2016) eingesetzt, um erstens konstruktivistische Sichtweisen über das Lernen (schüler*innenzentriert) und zweitens transmissive (rezeptive) Vorstellungen über das Lernen (lehrer*innenzentriert) zu erfassen. In der Tabelle 3 sind die in der vorliegenden Studie verwendeten Items, die den Subskalen *konstruktivistische Überzeugungen über das Lernen* bzw. *transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen* zugeordnet sind, abgebildet. Für die Antworten wurde im Original eine vierstufige Ratingskala von 1 *trifft nicht zu* bis 4 *trifft zu* (Kunter et al., 2016) verwendet, die für diese Studie übernommen wurde.

Tabelle 3: Eingesetzte Fragebogen-Items zu Überzeugungen über das Lernen und die beiden Subskalen konstruktivistische Überzeugungen über das Lernen und transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen (Auswahl aus Kunter et al., 2016)

konstruktivistische Überzeugungen über das Lernen	transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen
Item	Item
Schüler*innen lernen im Unterricht am besten, indem sie selbst Wege zur Beantwortung von Aufgaben finden.	Schüler*innen lernen durch die Demonstration von Beispielaufgaben am besten.
Man sollte Schüler*innen erlauben, sich eigene Wege zur Bearbeitung von Aufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie diese zu beantworten sind.	Am besten lernen Schüler*innen aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrkraft.
Es hilft Schüler*innen, Unterrichtsinhalte zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Ideen diskutieren lässt.	An einem vorgeführten Beispiel lernen die Schüler*innen am besten.

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“

3.3 Datenauswertung

Deskriptive Auswertungen

Nominale Daten werden deskriptiv analysiert, indem Häufigkeitsverteilungen, Kreuztabellen und Berichte über beobachtbare Gruppenunterschiede dargestellt werden (Bühner & Ziegler, 2009). Für die Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Überzeugungen über das Lernen werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der intervallskalierten Daten berechnet. Um festzustellen, ob die Daten die Voraussetzung für weiterführende statistische Tests erfüllen, wird überprüft, ob sie normalverteilt sind. Dies geschieht durch den Vergleich der Histogramme mit einer Normalverteilungskurve und durch die Durchführung statistischer Tests wie dem Kolmogorov-Smirnov-Test und dem Shapiro-Wilks-Test (Bühl & Zöfel, 2005; Brosius, 2006; Bühner & Ziegler, 2009).

Itemanalyse und Bestimmung der Reliabilität

Eine Itemanalyse hat das Ziel, die geeignetsten Items auszuwählen und die Reliabilität der Skala zu bestimmen. Unter Reliabilität versteht man die Zuverlässigkeit eines Messinstruments, insbesondere im Hinblick auf die Genauigkeit und Wiederholbarkeit der Messung. Zur Beurteilung der Güte einer Skala wird ihre Reliabilität bestimmt. Dafür wird häufig der Cronbachs-Alpha-Koeffizient verwendet. Voraussetzung für die Berechnung von Cronbachs Alpha ist, dass die Items positiv korreliert sind. Falls einige Items negativ korrelieren, müssen diese umcodiert (d. h. umgepolt) werden. Cronbachs Alpha kann Werte zwischen

0 (keine Reliabilität) und 1 (perfekte Reliabilität) annehmen. Werte < 0.5 gelten als inakzeptabel, Werte $0.5-0.6$ als schwach, Werte $0.6-0.7$ als akzeptabel, Werte $0.7-0.8$ als gut, Werte $0.8-0.9$ als sehr gut und Werte > 0.9 als hervorragend (Blanz, 2015).

Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, das verwendet wird, um zugrundeliegende Strukturen (Faktoren) in einer großen Anzahl von Variablen zu identifizieren. Ziel ist es, die Komplexität der Daten zu reduzieren, indem eine kleinere Anzahl von Faktoren extrahiert wird, die die Korrelationen der beobachteten Variablen erklären. Es geht darum, die Korrelationen zwischen den Variablen zu untersuchen und festzustellen, ob diese durch eine kleinere Anzahl von Faktoren erklärt werden können. Eine gängige Methode ist die Varimax-Rotation (orthogonal), die darauf abzielt, die Faktoren so zu drehen, dass jede Variable möglichst hoch auf nur einem Faktor lädt. Nach dem Kaiser-Kriterium werden nur diejenigen Faktoren behalten, deren Eigenwerte größer als 1 sind. Für die Daten zu den Persönlichkeitsmerkmalen wird eine Faktorenanalyse durchgeführt, da die Reliabilität einer Subskala einen inakzeptablen Wert liefert.

Mittelwertunterschiede

Um den Mittelwertunterschied zwischen zwei unabhängigen Gruppen zu prüfen, wird ein t-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Wenn $p \leq .05$ ist, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Cohen's d ist ein Maß für die Effektgröße, die berechnet wird, um Informationen über die Stärke eines ermittelten signifikanten Zusammenhangs oder Unterschieds zu erhalten. Die Interpretation von Cohen's d erfolgt in der Regel anhand bestimmter Schwellenwerte: Nach Cohen (1988) betrachtet man eine Effektstärke von $d = 0,2$ als niedrig, von $d = 0,5$ als mittel und von $d = 0,8$ als hoch (Kuckartz, 2013; Cohen, 1988).

Die einfaktorielle ANOVA ist eine Methode um die Mittelwerte von mehr als zwei unabhängigen Gruppen zu vergleichen. Diese Art der Varianzanalyse ist auch robust gegenüber einer Verletzung der Normalverteilung, vor allem, wenn die Gruppengrößen ähnlich sind. Alternativ kann eine Welch ANOVA gerechnet werden. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgt mit dem Levene-Test. Ein $p \geq .05$ zeigt an, dass die Varianzen homogen sind und Mittelwertunterschiede interpretiert werden können. Um herauszufinden, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden, wird eine Post-hoc-Analyse (z. B. Tukey oder Bonferroni) durchgeführt. Der Games-Howell Post-hoc-Test wird verwendet, wenn keine Varianzhomogenität vorliegt, da er robust gegenüber ungleichen Varianzen und ungleichen Gruppengrößen ist (Blanca et al., 2017; Schmider et al., 2010). Eta-Quadrat (η^2) ist ein weiteres Maß für die Effektgröße, das insbesondere in der ANOVA (Analyse der Varianz) verwendet wird, um zu eruieren wie viel der Gesamtvarianz durch die untersuchten Faktoren erklärt wird. Ein kleiner Effekt wird häufig bei einem η^2 von etwa 0.01 angenommen, was bedeutet, dass die

unabhängige Variable nur einen geringen Einfluss auf die Gesamtvarianz hat. Ein mittlerer Effekt liegt bei etwa 0.06 und deutet darauf hin, dass die unabhängige Variable einen moderaten Einfluss auf die Variation in den Daten ausübt. Ein großer Effekt wird bei einem η^2 von etwa 0.14 betrachtet, was darauf hinweist, dass die unabhängige Variable einen erheblichen Anteil an der erklärten Variation hat (Bühner & Ziegler, 2009).

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nach den beiden Skalen getrennt dargestellt. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Zuerst werden statistische Kennwerte zu den Subskalen dargestellt, daraufhin wird zunächst nach dem Geschlecht unterschieden. Dann erfolgt die Aufteilung nach dem Schultyp, wobei zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe unterschieden wird. Zusätzlich werden vier Gruppen von Lehrpersonen betrachtet. Erstens, Personen im vorgezogenen Berufseinstieg, also Studierende, die bereits als Lehrperson tätig sind. Zweitens, Personen im Quereinstieg, die über einen alternativen Weg in den Beruf eingetreten sind. Drittens, Absolvent*innen des regulären Bachelor- und Masterstudiums und viertens, Lehrpersonen mit Sondervertrag. Diese Struktur ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen im österreichischen Schulsystem.

4.1 Persönlichkeitsmerkmale

Zum detaillierten Verständnis der Daten zu den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmer*innen der Befragung werden zunächst die statistischen Kennwerte zu den Skalen vorgestellt sowie Auswertungen entlang des Schultyps und der Art des Berufseinstiegs erläutert.

Statistische Kennwerte zu den Skalen

Hauptdimensionen der Persönlichkeitsmerkmale

Voraussetzung für die Bestimmung der Reliabilität ist, dass die Items positiv korreliert sind. Jedes der fünf Persönlichkeitsmerkmale wird durch zwei gegensätzlich gepaarte Items abgebildet (Tabelle 2). Für die weiteren Berechnungen wird jeweils die Variable des negativ formulierten Items invertiert, um anschließend neue Variablen zu den fünf Dimensionen der Persönlichkeit zu generieren (Rammstedt, 2007b). Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurden Cronbachs Alpha für die Subskalen *Extraversion* ($\alpha = .728$), *Verträglichkeit* ($\alpha = .141$), *Gewissenhaftigkeit* ($\alpha = .614$), *emotionale Stabilität* ($\alpha = .640$) und *Offenheit*

($\alpha = .620$) berechnet. Die interne Konsistenz ist für die Subskala *Verträglichkeit* inakzeptabel, für die Dimensionen *Verträglichkeit*, *Offenheit* und *emotionale Stabilität* ist der Wert akzeptabel und für die Dimension *Extraversion* gut.

Aufgrund dieser Werte werden die Daten zu den Persönlichkeitsmerkmalen einer rotierten Komponentenmatrix Varimax mit Kaiser-Normalisierung unterzogen. Die Auswertung ergibt fünf Faktoren mit jeweils einem Eigenwert über 1. Es können damit 73.18 Prozent der gesamten Varianz erklärt werden. Die zehn Items zeigen nur jeweils auf einem der beiden Faktoren hohe Ladungen. Die beiden Variablen der Dimension *Verträglichkeit* laden zwar auf den gleichen Faktor, Cronbachs Alpha ist aber zu niedrig, diese Dimension wird daher aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Tabelle 4: Dimensionen der Persönlichkeit

Subskalen	N	M	SD	α
Extraversion	785	3.2	0.7	.728
Gewissenhaftigkeit	785	3.6	0.5	.614
emotionale Stabilität	785	3.0	0.7	.640
Offenheit	785	3.2	0.7	.620

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Gruppenunterschiede

Persönlichkeitsdimensionen und Geschlecht

Insgesamt konnten 785 Datensätze den Berechnungen zugeführt werden, davon stammen 576 von weiblichen Teilnehmerinnen und 200 von männlichen Teilnehmern (Tabelle 5). Alle Werte liegen über dem Skalenmittel, sie liegen also auf der 4-stufigen Likertskala zwischen *trifft eher zu* und *trifft zu*. In der Gesamtstichprobe erreicht die Persönlichkeitsdimension *Gewissenhaftigkeit* mit $M = 3.6$ den höchsten Mittelwert, der niedrigste ergibt sich für die *emotionale Stabilität* mit $M = 3.0$. Analysiert nach dem Geschlecht erreicht den niedrigsten Mittelwert die Dimension der *emotionalen Stabilität* ($M = 2.9$) der weiblichen Personen und den höchsten Mittelwert deren *Gewissenhaftigkeit* ($M = 3.6$).

Weibliche Personen skalieren bei vier der fünf Persönlichkeitsdimensionen jeweils über dem Mittel der Gesamtstichprobe und dem Mittel der männlichen Personen (Tabelle 5), und zwar bei den Dimensionen *Extraversion*, *Gewissenhaftigkeit* und *Offenheit*.

Beim Merkmal *Gewissenhaftigkeit* erreichen weibliche Personen den höchsten aller errechneten Durchschnittswerte. Die männlichen Personen skalieren bei der *emotionalen Stabilität* über dem Mittelwert der Gesamtstichprobe und auch über dem Mittelwert der weiblichen Personen. Darüber hinaus besteht der

größte Unterschied bei der *emotionalen Stabilität* in den Mittelwerten zwischen männlichen und weiblichen Personen. Der nächstgrößte Unterschied in den Mittelwerten zwischen Männern und Frauen ergibt sich für die Dimension *Offenheit*, wobei hier die Frauen höher skalieren.

Werden die Mittelwerte mit einem t-Test für unabhängige Stichproben nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern geprüft (Tabelle 5), so lassen sich in der Ausprägung des Merkmals *Gewissenhaftigkeit* ($t(303) = 3.76, p < .001; d = .34$), des Merkmals *emotionale Stabilität* ($t(774) = -7.41, p < .001; d = -.61$) und der *Offenheit* ($t(774) = 4.86, p < .001; d = .40$) signifikante Unterschiede feststellen. Die Effektstärken (Cohen's d) liegen zwischen klein und mittel. Diese Ergebnisse decken sich mit Studien der Literatur (Rammstedt et al., 2013; Rammstedt, 2007b).

Tabelle 5: Persönlichkeitsmerkmale und Geschlecht

BFI-10 und Geschlecht	Geschlecht	n	M	SD	t	df	p	d	[95 % KI]
Extraversion	w	576	3.2	0.7	1.15	774	.13	.09	[-.05, .18]
	m	200	3.1	0.7					
Gewissenhaftigkeit	w	576	3.6	0.5	3.76	303	< .001	.34	[.09, .25]
	m	200	3.4	0.6					
emotionale Stabilität	w	576	3.0	0.7	-7.41	774	< .001	-.61	[-.51, -.30]
	m	200	3.3	0.6					
Offenheit	w	576	3.3	0.7	4.86	774	< .001	.40	[.17, .41]
	m	200	3.0	0.8					

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“, n = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz (zweiseitig); d = standardisierter Regressionskoeffizient (nach Cohen (1988) interpretierbar); KI = Konfidenzintervall

Persönlichkeitsdimensionen und Schultypen

In der Tabelle 6 sind die Mittelwerte der Persönlichkeitsdimensionen verteilt auf die Berufseinsteiger*innen, die in der Primarstufe und Sekundarstufe unterrichten, dargestellt. Von den Mittelwerten der fünf Dimensionen liegt jener der *Gewissenhaftigkeit* in den beiden Schultypen am höchsten (Primarstufe: $M = 3.7, SD = 0.5$; Sekundarstufe: $M = 3.5, SD = 0.5$). Es folgen absteigend die Mittelwerte in den Dimensionen *Offenheit*, *Extraversion*, und schließlich die der *emotionalen Stabilität*. Interessant ist, dass die Mittelwerte der befragten Berufseinsteiger*innen der Sekundarstufe in vier Dimensionen niedriger liegen als jene der Primarstufe. In der Dimension *emotionale Stabilität* liegt der Mittelwert hingegen über dem in der Primarstufe.

Tabelle 6: Persönlichkeitsdimensionen und Schultypen

BFI-10 und Schultyp	Schultyp	n	M	SD	t	df	p	d	[95 % KI]																																				
Extraversion	Prim	173	3.3	0.7	1.73	736	.083	.15	[-.01, .23]																																				
	Sek	565	3.2	0.7						Gewissenhaftigkeit	Prim	173	3.7	0.5	2.82	736	.005	.25	[.04, .22]	Sek	565	3.5	0.5	emotionale Stabilität	Prim	173	2.9	0.7	-1.99	736	.05	-.17	[-.24, -.001]	Sek	565	3.0	0.7	Offenheit	Prim	173	3.4	0.6	4.23	736	< .001
Gewissenhaftigkeit	Prim	173	3.7	0.5	2.82	736	.005	.25	[.04, .22]																																				
	Sek	565	3.5	0.5						emotionale Stabilität	Prim	173	2.9	0.7	-1.99	736	.05	-.17	[-.24, -.001]	Sek	565	3.0	0.7	Offenheit	Prim	173	3.4	0.6	4.23	736	< .001	.37	[.14, .39]	Sek	565	3.2	0.8								
emotionale Stabilität	Prim	173	2.9	0.7	-1.99	736	.05	-.17	[-.24, -.001]																																				
	Sek	565	3.0	0.7						Offenheit	Prim	173	3.4	0.6	4.23	736	< .001	.37	[.14, .39]	Sek	565	3.2	0.8																						
Offenheit	Prim	173	3.4	0.6	4.23	736	< .001	.37	[.14, .39]																																				
	Sek	565	3.2	0.8																																									

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“, n = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz (zweiseitig); d = standardisierter Regressionskoeffizient (nach Cohen (1988) interpretierbar); KI = Konfidenzintervall

Werden die Daten in einem t-Test für unabhängige Stichproben nach Unterschieden zwischen der Primar- und der Sekundarstufe geprüft, so lassen sich bei den Merkmalen *Gewissenhaftigkeit* ($t(736) = 2.82$, $p = .005$; $d = .25$), *emotionale Stabilität* ($t(736) = -1.99$, $p = .05$; $d = -.17$) und *Offenheit* ($t(736) = 4.23$; $p < .001$; $d = .37$) signifikante Unterschiede feststellen. Die Effektstärken (Cohen's d) liegen zwischen klein und mittel.

Persönlichkeitsdimensionen und Einstiegsvariante

Berechnet man die Mittelwerte der Persönlichkeitsdimensionen nicht nur nach dem Schultyp, sondern auch nach der Einstiegsvariante der befragten Berufseinsteiger*innen, so ergeben sich einige Auffälligkeiten (Tabelle 7).

Personen, die mit Sondervertrag in den Beruf einsteigen, erreichen im Vergleich zu den anderen Einstiegsvarianten in allen Persönlichkeitsdimensionen außer der der *Gewissenhaftigkeit* ($M = 3.6$, $SD = 0.5$) und der der *emotionalen Stabilität* ($M = 3.0$, $SD = 0.8$) die höchsten Mittelwerte. Die Quereinsteiger*innen haben in der Dimension *emotionale Stabilität* ($M = 3.2$, $SD = 0.6$) von allen Einstiegsgruppen den höchsten Mittelwert. Das Persönlichkeitsmerkmal *Extraversion* weist bei den Gruppen, die mit keinem Lehramtsabschluss in den Beruf starten, die höchsten Mittelwerte auf.

Tabelle 7: Persönlichkeitsdimensionen und Einstiegsvarianten in den Lehrer*innenberuf

Berufseinstieg	n	Extraversion		Gewissenhaftigkeit		emotionale Stabilität		Offenheit	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
verfrühter Einstieg	155	3.2	0.7	3.5	0.6	2.9	0.7	3.2	0.8
Quereinstieg	264	3.2	0.6	3.6	0.5	3.2	0.6	3.3	0.7
Bachelor-Abschluss	218	3.2	0.8	3.5	0.6	2.8	0.7	3.2	0.8
Master-Abschluss	78	3.0	0.8	3.6	0.5	2.8	0.7	3.0	0.8
mit Sondervertrag	70	3.2	0.7	3.6	0.5	3.0	0.8	3.4	0.7

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“; n = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Um herauszufinden, ob es einen Unterschied in der Ausprägung der einzelnen Persönlichkeitsmerkmale abhängig von der Berufseinstiegsvariante gibt, wurde eine einfaktorielles ANOVA berechnet. Die Daten waren für keine der Berufseinstiegsgruppen normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$). Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen bei den Persönlichkeitsmerkmalen *Extraversion* ($p = .19$) und *Gewissenhaftigkeit* ($p = .073$) angenommen werden kann. Keine Varianzhomogenität ist bei den Merkmalen *emotionale Stabilität* ($p = .013$) und *Offenheit* ($p = .180$) gegeben. Die Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale *Extraversion* ($F(4, 780) = 2.034$, $p = .088$, $\eta^2 = .010$) unterscheiden sich statistisch nicht signifikant für die verschiedenen Berufseinstiegsvarianten. Für die Werte des Merkmals *Gewissenhaftigkeit* ($F(4, 780) = 2.452$, $p = .045$, $\eta^2 = .012$) gab es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den verschiedenen Einstiegsvarianten. Die Persönlichkeitsmerkmale *emotionale Stabilität* (Welch-Test $F(4, 251.814) = 12.09$, $p < .001$) und *Offenheit* (Welch-Test $F(4, 255.667) = 3.62$, $p = .007$) unterscheiden sich ebenfalls statistisch signifikant innerhalb der Gruppen. Der Games-Howell post-hoc Test zeigte einen signifikanten Unterschied im Persönlichkeitsmerkmal *emotionale Stabilität* zwischen den Quereinsteiger*innen und den während des Studiums in den Beruf einsteigenden Personen ($p = .009$; .218, 95 % – CI [.037, .398]) sowie den regulären Einsteiger*innen mit Bachelor- ($p < .001$; .389, 95 % – CI [.224, .553]) und denen mit Masterabschluss ($p = .002$; .343, 95 % – CI [.097, .589]). Auch beim Merkmal *Offenheit* zeigte dieser Test einen signifikanten Unterschied zwischen den regulär in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen mit Masterabschluss und den Quereinsteiger*innen ($p = .008$; -.345, 95 % – CI [-.625, -.066]), sowie den auf anderen Wegen mit Sondervertrag startenden Personen ($p = .007$; -.424, 95 % – CI [-.766, -.083]).

4.2 Überzeugungen über das Lernen

Um die Überzeugungen der verschiedenen Teilnehmer*innen der Befragung interpretieren zu können, werden zunächst die statistischen Kennwerte zu den Skalen vorgestellt, sowie Auswertungen betreffend den Schultyp und die Art des Berufseinstiegs erläutert.

Statistische Kennwerte zu den Skalen

Subskalen zu den Überzeugungen über das Lernen

Auch die Einschätzungen zu den Aussagen der befragten Berufseinsteiger*innen zu den Überzeugungen über das Lernen wurden in einem ersten Schritt einer Faktorenanalyse (rotierte Komponentenmatrix Varimax mit Kaiser-Normalisierung) unterzogen. Die Auswertung ergab analog zu Kunter et al. (2016) zwei Faktoren, nämlich *konstruktivistische Überzeugungen* über das Lernen und *transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen* (Tabelle 8). Die beiden Faktoren wiesen jeweils einen Eigenwert über 1 auf, und es können 64.4 Prozent der gesamten Varianz damit erklärt werden. Die sechs Items zeigen nur jeweils auf einem der beiden Faktoren hohe Ladungen. Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurden Cronbachs Alpha für die Subskalen *konstruktivistische Überzeugungen zum Lernen* (drei Items) und für *transmissive Überzeugungen zum Lernen* (drei Items) berechnet. Die interne Konsistenz war akzeptabel, mit Cronbachs Alpha = .614 bzw. .738.

Tabelle 8: Subskalen zu Überzeugungen über das Lernen

Überzeugungen über das Lernen	N	M	SD	α
konstruktivistische Überzeugungen	785	3.4	0.5	.614
transmissive (rezeptive) Überzeugungen	785	2.9	0.6	.738

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

In einem weiteren Schritt wurde ein Vergleich der Subskalenmittelwerte (Tabelle 8) aller teilnehmenden Berufseinsteiger*innen gemacht. Dieser zeigt, dass die Befragten etwas stärker konstruktivistisch ($M = 3.4$) über das Lernen denken und etwas weniger davon überzeugt sind, dass die Vermittlung von Wissen rezeptartig durch Beispiele und Vorzeigen erfolgt ($M = 2.9$).

Gruppenunterschiede

In den folgenden Darstellungen wird wie im vorigen Teil zunächst nach dem Geschlecht unterschieden. Dann erfolgt die Aufteilung nach dem Schultyp, wobei zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe unterschieden wird. Zusätzlich werden die vier Einstiegsvarianten betrachtet.

Überzeugungen über das Lernen und Geschlecht

Werden die Daten geschlechtsspezifisch analysiert (Tabelle 9), zeigt sich, dass der Mittelwert bei Frauen höher ist und diese Gruppe Lernen tendenziell als konstruktivistischer versteht. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen sowohl bei konstruktivistischen Überzeugungen ($p = .449$) als auch bei transmissiven Überzeugungen ($p = .082$) angenommen werden kann.

Tabelle 9: Überzeugungen über das Lernen und Geschlecht

Überzeugungen über das Lernen	Geschlecht	n	M	SD	t	df	p	d	[95% KI]
konstruktivistische Überzeugungen	w	576	3.34	0.5	3.31	774	< .001	.49	[.11, .43]
	m	200	3.7	0.5					
transmissive (rezeptive) Überzeugungen	w	576	2.9	0.6	-.58	774	.56	.57	[-.21, .11]
	m	200	2.9	0.6					

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“, M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz (zweiseitig); d = standardisierter Regressionskoeffizient (nach Cohen (1988) interpretierbar); KI = Konfidenzintervall

Es gibt einen statistisch signifikanten Unterschied ($t(774) = 3.31$, $p < .001$) der Einstellung zum konstruktivistischen Lernen bei Frauen ($M = 3.39$; $SD = 0.47$) und Männern ($M = 3.26$; $SD = 0.52$) und keinen statistisch signifikanten Unterschied ($t(774) = -.58$, $p = .28$) in der Einstellung der beiden Gruppen zum transmissiven Lernen.

Überzeugungen über das Lernen und Schultypen

Werden die Subskalen auf der Ebene der Schultypen Primarstufe und Sekundarstufe betrachtet (Tabelle 10), so liegen die Mittelwerte der Subskala *konstruktivistische Überzeugungen über das Lernen* beider Schultypen bei einer Likertskala von eins bis vier über dem Wert drei, der Mittelwert in der Primarstufe ist etwas höher (Prim: $M = 3.5$; $SD = 0.5$ und Sek: $M = 3.3$; $SD = 0.5$). Demgegenüber zeigt

sich in der Subskala *transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen*, dass die zwei Mittelwerte unter drei liegen, der in der Sekundarstufe aber etwas höher ist (Prim: $M = 2.8$; $SD = 0.6$ und Sek: $M = 2.9$; $SD = 0.6$).

Tabelle 10: Überzeugungen über das Lernen und Schultypen

Überzeugungen über das Lernen	Schultyp	n	M	SD	t	df	p	d	[95 % KI]
konstruktivistische Überzeugungen	Prim	173	3.5	0.5	3.98	736	< .001	.48	[.17, .52]
	Sek	565	3.3	0.5					
transmissive (rezeptive) Überzeugungen	Prim	173	2.8	0.6	-1.65	736	.099	.57	[-.31, .03]
	Sek	565	2.9	0.6					

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“, M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz (zweiseitig); d = standardisierter Regressionskoeffizient (nach Cohen (1988) interpretierbar); KI = Konfidenzintervall

Eine Überprüfung der Varianzhomogenität mit dem Levene-Test ergab, dass eine Gleichheit der Varianzen angenommen werden kann ($p = .808$). Es gibt einen statistisch signifikanten Unterschied ($t(736) = 3.98$, $p < .001$, $d = .48$) der Überzeugungen zum konstruktivistischen Lernen zwischen Primarstufenlehrpersonen ($M = 3.5$; $SD = 0.46$) und Sekundarstufenlehrpersonen ($M = 3.3$; $SD = 0.5$). Die Effektstärke (Cohen's d) ist mittel.

Überzeugungen über das Lernen und Einstiegsvariante

Wird ein Vergleich der beiden Subskalen mit der Einstiegsvariante (Tabelle 11) erstellt, so sind auch hier alle Mittelwerte der Subskala *konstruktivistische Überzeugungen über das Lernen* höher als drei. Die Berechnung ergibt, dass die befragten Berufseinsteiger*innen, die während des Bachelorstudiums in den Schuldienst eintraten und die Quereinsteiger*innen, den höchsten Mittelwert (früh: $M = 3.4$; $SD = 0.5$ und quer: $M = 3.4$; $SD = 0.5$) haben. Geringfügig darunter liegen die Mittelwerte für die Berufseinsteiger*innen mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium auf Bachelor- ($M = 3.4$; $SD = 0.5$) und Masterniveau ($M = 3.3$; $SD = 0.5$). Die Berufseinsteiger*innen mit einem Einstieg über einen Sondervertrag haben auf der Subskala *transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen* als einzige Gruppe einen Mittelwert knapp über drei ($M = 3.1$; $SD = 0.6$).

Tabelle 11: Vergleich der Subskalen konstruktivistische Überzeugungen und transmissive (rezeptive) Überzeugungen über das Lernen nach Einstiegsvariante

Berufseinstieg		n	M	SD	Min	Max
verfrühter Einstieg	konstruktivistische Überzeugungen	155	3.4	0.5	2.0	4.0
	transmissive (rezeptive) Überzeugungen		2.8	0.6	1.3	4.0
Quereinstieg	konstruktivistische Überzeugungen	264	3.4	0.5	1.7	4.0
	transmissive (rezeptive) Überzeugungen		2.9	0.5	1.3	4.0
Bachelor- Abschluss	konstruktivistische Überzeugungen	218	3.4	0.5	1.7	4.0
	transmissive (rezeptive) Überzeugungen		2.8	0.6	1.0	4.0
Master- Abschluss	konstruktivistische Überzeugungen	78	3.3	0.5	2.3	4.0
	transmissive (rezeptive) Überzeugungen		2.9	0.6	1.3	4.0
mit Sonder- vertrag	konstruktivistische Überzeugungen	70	3.2	0.5	1.3	4.0
	transmissive (rezeptive) Überzeugungen		3.1	0.6	1.0	4.0

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Um zu untersuchen, ob es einen Unterschied in der Ausprägung der einzelnen Überzeugungen über das Lernen abhängig von der Berufseinstiegsvariante gibt, wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet. Die Daten waren für keine der Berufseinstiegsgruppen normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test, $p < .05$). Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen bei *konstruktivistischen Überzeugungen über das Lernen* ($p = .51$) und *transmissiven Überzeugungen über das Lernen* ($p = 1.8$) angenommen werden kann. Die Ausprägungen der konstruktivistischen Überzeugungen über das Lernen ($F(4, 780) = 1.257, p = .285, \eta^2 = .01$) unterscheiden sich statistisch nicht signifikant für die verschiedenen Berufseinstiegsvarianten. Für die Werte der transmissiven Überzeugung zum Lernen ($F(4, 780) = 3.903, p = .004, \eta^2 = .02$) gab es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den verschiedenen Einstiegsvarianten. Der Games-Howell post-hoc Test zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied in den transmissiven Überzeugungen über das Lernen zwischen den über einen Sondervertrag und den verfrüht, während des Studiums in den Beruf einsteigenden Personen ($p = .005; .28, 95\% - \text{CI}[-.059, .505]$) sowie den Berufseinsteiger*innen mit einem abgeschlossenen Bachelorstudium ($p = .037; .224, 95\% - \text{CI} [.009, .438]$).

In Tabelle 12 sind Korrelationen zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und Überzeugungen dargestellt. Die Überzeugung, dass innerhalb konstruktivistischer Lerngelegenheiten Schüler*innen besser lernen, korreliert schwach mit den Persönlichkeitsmerkmalen *Extraversion* ($r = .12, p < .001$) und *Offenheit* ($r = .128, p < .001$). Die Überzeugung, dass transmissiver (rezeptartiger) Unterricht ein besseres Lernen der Schüler*innen zur Folge hat, korreliert gering mit dem Persönlichkeitsmerkmal *Gewissenhaftigkeit* ($r = .105, p = .003$).

Tabelle 12: Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Überzeugungen

Berufseinstieg		Extra- version	Gewissen- haftigkeit	emotionale Stabilität	Offenheit
konstruktivis- tische Überzeu- gungen	Pearson-Korrelation	.120**	.067	.023	.128**
	Sig. (2-seitig)	<.001	.060	.527	<.001
	N	785	785	785	785
transmissive (rezeptive) Überzeugungen	Pearson-Korrelation	.005	.105**	.002	-.045
	Sig. (2-seitig)	.881	.003	.946	.207
	N	785	785	785	785

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

5. Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase wurde potenziell unterschiedlichen Ausprägungen der fünf Persönlichkeitsmerkmale sowie konstruktivistische bzw. transmissive Überzeugungen über das Lehren und Lernen nachgegangen. Hierbei standen das Geschlecht der Lehrperson, der Schultyp, in dem unterrichtet wird, und der Ausbildungskontext, aus dem in den Beruf gestartet wird, im Fokus.

Beide, sowohl die Persönlichkeitsmerkmale als auch die Überzeugungen über das Lehren und Lernen, sind handlungsleitende Faktoren in der Tätigkeit als Lehrperson (Mayr et al., 2020; Rothland, 2021), und sind ebenso in der Berufseinstiegsphase (Keller-Schneider, 2020) von Bedeutung.

Die vorliegenden Daten zu den fünf Persönlichkeitsmerkmalen zeigen generell über Geschlecht, Ausbildungstypen und Schultypen hohe Mittelwerte, die über dem Skalenmittel liegen, und daher dafür sprechen, dass die befragten Berufseinsteiger*innen für den Lehrberuf Ausprägungen betreffend *Extraversion*, *Gewissenhaftigkeit*, *emotionale Stabilität* und *Offenheit* mitbringen, die im schulischen Alltag und unterrichtlichen Handeln unterstützend sein können, um für den Lehrberuf nötige Fähigkeiten, wie Interaktion, Kommunikation, und Flexibilität zu entwickeln (Keiner et al., 2017; Cramer & Binder, 2015) und den Belastungen des Schulalltags standhalten zu können (Künsting & Lipowsky, 2011).

Keine Gruppe sticht hier aus den Gesamtdaten wesentlich hervor, was zeigt, dass alle Gruppen, auch Personen im verfrühten Einstieg, Quereinsteiger*innen und Personen, die über einen anderen Einstieg mit Sondervertrag starten, in ihren Persönlichkeitsmerkmalen im Durchschnitt der ermittelten Mittelwerte aller fünf Persönlichkeitsdimensionen liegen. Die vorliegenden Daten sprechen dafür, dass sowohl die Gesamtstichprobe als auch Quereinsteiger*innen und Personen, die verfrüht während ihres Lehramtsstudiums bereits parallel dazu ein Dienstverhältnis eingehen, günstige Dispositionen für den Lehrberuf mitbringen.

Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen Einsteigenden in der Primarstufe und der Sekundarstufe. Während bei Einsteiger*innen in die Primarstufe *Gewissenhaftigkeit* und *Offenheit* statistisch signifikant höher ausgeprägt sind, ist bei Einsteigenden in die Sekundarstufe die *emotionale Stabilität* statistisch signifikant höher. Darüber hinaus weisen die Daten darauf hin, dass das Merkmal *Extraversion* bei Personen, die nicht das reguläre Studium durchlaufen (Abschluss mit Bachelor oder Master), statistisch signifikant höher ausgeprägt ist.

Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Offenheit zeigen ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede für die verschiedenen Berufseinstiegsvarianten, wobei die Selbsteinschätzung der emotionalen Stabilität bei der Gruppe der Quereinsteiger*innen am höchsten ist, und ein statistisch signifikanter Unterschied zu den verfrühten Berufseinsteiger*innen sowie zu jenen besteht, die zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs das Bachelor- oder Masterstudium abgeschlossen haben.

Im Datenmaterial spiegeln sich auch signifikante Geschlechterunterschiede aus der Studie von Rammstedt (2007a) wider, wonach statistisch gesehen Männer und Frauen unterschiedliche Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen aufweisen. So sind in der vorliegenden Studie bei weiblichen Berufseinsteigerinnen die Merkmale *Gewissenhaftigkeit* und *Offenheit* statistisch signifikant höher, die *emotionale Stabilität* jedoch statistisch signifikant niedriger ausgeprägt als bei den männlichen Kollegen.

Neben den positiven Voraussetzungen der befragten Einsteiger*innen die Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen betreffend werden deren Handlungen, Erfolg und Erleben des Lehrberufs auch von ihren Überzeugungen abhängen. Ein kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis ist für den Umgang mit heterogenen Schulklassen bzw. der individuellen Förderung von Schüler*innen wesentlich. Lehr- und lerntheoretische Überzeugungen der Lehrperson können als bedeutsamer Aspekt der professionellen Kompetenz angesehen werden (Knauer & Koschmieder, 2019; Oser & Blömeke, 2012). Auch die Ergebnisse aus der COACTIV-Studie deuten darauf hin, dass konstruktivistische Überzeugungen die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler*innen positiver beeinflussen als transmissive Überzeugungen (Voss et al., 2011). Mehrere empirische Befunde weisen die positive Wirkung konstruktivistischer berufsbezogener Überzeugungen auf eine lern- und motivationsförderliche Gestaltung des Unterrichts nach (Baumert & Kunter, 2011; Bernholt et al., 2020; Weißeno et al., 2013).

Aufbauend auf diesen Überlegungen zur Bedeutung konstruktivistischer Lehr- und Lernüberzeugungen für die lernförderliche Gestaltung des Unterrichts konnten die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die befragten Berufseinsteiger*innen Lernen stärker aus einer konstruktivistischen Perspektive verstehen und weniger als eine passive, durch die Lehrperson vorgenommene Belehrung. Dennoch finden auch die Items, die eine transmissive (rezeptive)

Überzeugung abbilden, Zustimmung. Bei Berufseinsteigenden der Primarstufe sind die Überzeugungen über das Lernen im Vergleich zur Sekundarstufe statistisch signifikant stärker konstruktivistisch orientiert, bei weiblichen Personen statistisch signifikant stärker als bei männlichen. Die Ausprägungen der konstruktivistischen Überzeugungen über das Lernen unterscheiden sich statistisch nicht signifikant für die verschiedenen Berufseinstiegsvarianten. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich jedoch in den transmissiven Überzeugungen über das Lernen zwischen den über einen Sondervertrag und den parallel zum Studium in den Beruf einsteigenden Personen sowie den Berufseinsteiger*innen mit einem abgeschlossenen Bachelorstudium.

Darüber hinaus lassen die Daten statistisch signifikante Korrelationen zwischen konstruktivistischen Überzeugungen mit den Persönlichkeitsdimensionen *Extraversion*, und *Offenheit* erkennen. Über alle Einstiegsarten hinweg zeigen jene Einsteiger*innen, bei denen diese Persönlichkeitsmerkmale stärker ausgeprägt sind, auch eher konstruktivistische Überzeugungen. Transmissive Überzeugung hingegen korrelieren in den Daten mit der Persönlichkeitsdimension *Gewissenhaftigkeit*.

Vor dem Hintergrund, dass sowohl die Persönlichkeitsmerkmale (Roberts et al., 2017) als auch früh geformte Überzeugungen (Ashton, 2015; Reusser & Pauli, 2014; Felbrich et al., 2010) eher stabil sind und ihre Modifikation komplexe und längerfristige Prozesse voraussetzt, kommt der Auseinandersetzung der Studierenden des Lehramts mit ihrer eigenen Persönlichkeit und berufsbezogenen Beliefs große Bedeutung zu. Bernholt et al. (2023) halten auf Grundlage der Daten von 1615 Lehramtsstudierenden fest, dass im Laufe des Bachelorstudiums bis zum siebenten Semester konstruktiven unterrichtsbezogenen Überzeugungen zunehmend zugestimmt wird und transmissive abnehmen – eine in Hinblick auf das spätere unterrichtliche Handeln angehender Lehrpersonen durchaus erwünschte Tendenz.

Institutionelle Möglichkeiten in der Ausbildung von Lehrpersonen werden durch das Zusammenhangsmodell professionellen Wachstums von Clarke und Hollingsworth (2002) aufgezeigt. Ausbildungsansätze können demnach vor allem Angebote zur Nutzung externer Impulse sein (Fachgespräche, Ausbildungsinhalte, Fachartikel ...), außerdem die Ermöglichung professionellen Experimentierens (z. B. durch Ausprobieren neuer Unterrichtsformen oder Medien in den pädagogisch-praktischen Studien) und die Wahrnehmung von Konsequenzen gesetzter Handlungen (z. B. motivationale und affektive Veränderungen seitens der Schüler*innen; Lernzuwächse). Diese können Ausgangspunkte für den Wandel von Überzeugungen darstellen und Veränderungsprozesse unterstützen.

6. Fazit

Die Bedeutung der vorliegenden Ergebnisse liegt in der Übertragung der Erkenntnisse auf den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen, sei es in der Ausbildung, Fort- oder Weiterbildung.

So ergibt das Zusammenspiel der relativ hohen Stabilität der Persönlichkeitsdimensionen und der gleichzeitig epigenetischen Veränderlichkeit derselben für die Lehrer*innenbildung ein spannendes Feld möglicher Interventionen. Ziel der Verwendung des BFI-10-Inventars im Kontext Lehramtstudium kann es dabei nicht sein, dass diese der Selektion geeigneter Kandidat*innen dient. Vielmehr kann die tiefere Kenntnis und Reflexion der eigenen Persönlichkeit dazu beitragen, auf individuelle Stärken und Entwicklungspotenziale aufmerksam zu machen und geeignete Strategien hinsichtlich des eigenen beruflichen Handelns auszuarbeiten und zu verfolgen, um sich schon während des Studiums auf das eigene Wirken im Lehrberuf vorzubereiten (Keiner & Hany, 2017) und zur pädagogischen Wirksamkeit und beruflichen Zufriedenheit selbst beitragen (Bleidorn et al., 2018).

Den Ausbildungsinstituten kommt eine Schlüsselrolle in Form der Sicherstellung günstiger organisationaler und konzeptioneller Bedingungen (Curriculum mit Stärkung der praxisorientierten, problem- und handlungsorientierten Lehrveranstaltungen; stärken-, interessen- und ressourcenorientierte Angebote) und unterstützender Maßnahmen im Sinne einer individualisierten Fürsorge (Stärkung der berufsbezogenen Reflexionsprozesse, Ansetzen vor allem bei den berufsbiografisch erzeugten Beliefs, Supervision, Unterstützung vulnerabler Gruppen, professionelles Coaching, Mentoring) zu, damit sich neue Konstellationen von Überzeugungen nicht nur oberflächlich – in der Kognition – wiederfinden, sondern kraft entsprechender affektiver und motivationaler Bewertung im pädagogischen Alltagshandeln von außen beobachtbar werden (Beer et al., 2024; Bernholt et al., 2023; Prenzel et al., 2021; Reusser & Pauli, 2014).

Für die Fort- und Weiterbildung empfehlen sich niederschwellige Angebote, um Lehrpersonen zu motivieren, ihre berufsbezogenen Überzeugungen zu reflektieren und sich zu professionalisieren. Reusser und Pauli (2014) nennen fachspezifisch-pädagogische Coachings oder Trainings, in denen neue problem- und handlungsorientierte Verhaltensmöglichkeiten eingeübt werden, die es ermöglichen sich neue Routinen für den Unterricht (Kunter & Pohlmann, 2009) zu erschließen. Ihre Wirkung ist nachgewiesen (Kunter et al., 2011), ihre Notwendigkeit ebenso. Folgt man den Erkenntnissen von Voss und Kunter (2020), ist dem Aspekt der Fort- und Weiterbildung der Berufseinsteiger*innen in jedem Fall Bedeutung zuzumessen, denn die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die konstruktivistischen Einstellungen und Verhaltensbereitschaften in der ersten Berufsphase abnehmen.

Dieser Beitrag über die Persönlichkeitsdimensionen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Berufseinsteiger*innen stellt erste Ergebnisse dar. Durch Korrelationen zu anderen Bereichen des Fragebogens der Gesamtstudie, wie bspw. zu den Emotionen und dem Belastungserleben, sind weitere Zusammenhänge zwischen den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen und deren Erleben der Einstiegsphase in den Beruf zu erwarten. Zudem ist die Gesamtstudie als Langzeitstudie geplant, sodass mittelfristig eine größere Stichprobe vorliegen wird.

Literatur

- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teacher' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, S. 31–47. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 29–53.
- Beer, G., Ebenberger, A. & Potzmader, S. (2024). Caring als systemisches Paradigma. *Erziehung und Unterricht*, (3–4), 259–269.
- Beer, R. (2020). *Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen als Gelingensbedingung inklusiver Bildungsprozesse. Eine empirisch-quantitative Studie zu inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden in der neuen inklusiven Lehrerausbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten*. R&E-SOURCE.
- Bernholt, A., Bauer, J. & Kauper, T. (2023). Und sie bewegen sich doch (ein wenig). Entwicklung unterrichtsbezogener Überzeugungen im Lehramtsstudium. In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Waxmann, S. 253–272.
- Bernholt, A., Kauper, T., Zimmermann, F. & Rösler, L. (2020). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden als Prädiktoren individueller Nutzung und Gestaltung unterrichtsbezogener Lern- und Lehrgelegenheiten beim Übergang in die Praxis. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 212–227. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art17d>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R. & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552–557. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025836-5>
- Bleidorn, W., Hopwood, C. J. & Lucas, R. E. (2018). Life Events and Personality Trait Change. *Journal of Personality. Special Issue: Status of the Trait Concept in Contemporary personality*, 86(1), 83–96. <https://doi.org/10.1111/jopy.12335>
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14*. Redline.
- Buchholz, B. (2021). Erziehungskrise in der Grundschule? Neue Lernkultur neu denken! In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Band 2: Qualität von Schule und Unterricht*. Waxmann, S. 57–68.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. Pearson.
- Bühl, M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, S. 87–105.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Pearson.

- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Auflage. Erlbaum.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J. & Schreiber, F. (2023). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(1), 67–87. <https://doi.org/10.3262/zp2301067>
- Danner, D., Rammstedt, B., Bluemke, M., Lechner, C., Berres, S., Knopf, T., Soto, C. J. & John, O. P. (2019). Das Big Five Inventar 2. *Diagnostica*, 65(3), 121–132. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000218>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/10100652.22.34.193>
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008, Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Waxmann, S. 297–325.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *Individual differences and cultural and contextual factors*. *APA Educational Psychology Handbook*, 2. American Psychological Association, S. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Frey, A. & Pichler, S. (2022). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 265–292.
- Harteringer, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrvorbildungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110–126.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. Pervin and O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research*. 2. Auflage. Guilford, S. 102–138.
- Kast, V. (2013). *Trotz allem ICH. Gefühle des Selbstwerts und der Erfahrung von Identität*. Herder.
- Keiner, M. & Hany, E. (2017). *Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments. Statusbericht 2017 aus dem „Teaching Talent Center“*. Universität Erfurt.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. 2. Auflage. Waxmann.
- Knauder, H. & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching. A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.218.09.012>
- Köck, P. (2005). *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. 2. Auflage. Auer.
- König, J. (2012). Teachers’ Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In J. König (Hrsg.), *Teachers’ Pedagogical Beliefs*. Waxmann, S. 7–11.

- Koschmieder, C., Hecht, P., Knauder, H., Weissenbacher, B. & Neubauer, A. (2021). Der Einfluss von Vorerfahrungen, Persönlichkeit und Berufswahlmotiven auf die Intention zur individuellen Förderung im Primarstufenunterricht von Lehramtsstudierenden – Befunde aus dem TESAT-Projekt. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Band 2: Qualität von Schule und Unterricht*. Waxmann, S. 281–292.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik: Eine verständliche Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3>
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Springer Medizin, S. 261–282.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh/UTB.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habennicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe Universität Frankfurt am Main. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/42800/file/BilWiss_Skalenhandbuch.pdf (01.04.2025).
- Läge, D. & McCombie, G. (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 118–143. <https://doi.org/10.25656/01:15273>
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs? *Erziehung und Unterricht*, 3–4, 262–269.
- Maturana, H. R. (1998). *Biologie der Realität*. Suhrkamp.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Waxmann, S. 189–215.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung. Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt/UTB.
- McCrae, R. R. & Costa, P. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research*. 3. Auflage. Guilford, S. 59–181.
- McCrae, R. R., Costa, P., Lima, P., Simoes, M., Ostendorf, A., Marusic, I., Bratko, D., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Chae, J. & Angleitner, F. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35(2), 466–477. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.466>
- Mount, M. K., Barrick, M. R. & Stewart, G. L. (1998). Five-Factor Model of personality and Performance in Jobs Involving Interpersonal Interactions. *Human Performance*, 11(2–3), 145–165. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1102&3_3
- Nairz-Wirth, E./Feldmann, K./Lehner, S. (2023). *Praxischock? – Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern*. Wirtschaftsuniversität Wien.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421. <https://doi.org/10.25656/01:10405>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenecker, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Quarder, J., Gerber, S., Siller, H.-St. & Greefrath, G. (2022). *Transmissive Überzeugungen zum Einsatz digitaler Werkzeuge beim Lehren des Simulierens und Modellierens*. Universitäten Münster und Würzburg. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-23373>

- Rammstedt, B. & Danner, D. (2016). Die Facettenstruktur des Big Five Inventory (BFI): Validierung für die Deutsche Adaptation des BFI. *Diagnostica*, 63, 70–84. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000161>
- Rammstedt, B. (2007a). Who worries and who is happy? Explaining individual differences in worries and satisfaction by personality. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1626–1634. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.031>
- Rammstedt, B. (2007b). The 10-Item Big Five Inventory (BFI-10): Norm Values and Investigation of Sociodemographic Effects Based on German Population Representative Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 193–201. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.193>
- Rammstedt, B., Beierlein, C., Klein, M. C., Kemper C. J. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). *methoden, daten, analysen*, 7(2), 233–249. <https://doi.org/10.12758/mda.2013.013>
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). GESIS, 23, Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.12758/mda.2013.013>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Waxmann, S. 641–661.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 478–496.
- Roberts, B. W. & Jackson, J. J. (2008). Sociogenomic personality psychology. *Journal of personality*, 76(6), 1523–1544. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00530.x>
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R. & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143(2), 117–141. <https://doi.org/10.1037/bul0000088>
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188–198. <https://doi.org/10.25656/01:2238>
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L. & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust? *Methodology*, 6(4), 147–151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Schoenfeld, A. H. (2000). Models of the teaching process. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 243–261. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00031-0)
- Seidel, T., Schwindt, K., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2008). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? In M. A. Meyer, M. Prenzel, S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–276.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Lang.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, S. 13–30.
- Spengler, M., Brunner, M., Damian, R. I., Lüdtke, O., Martin, R. & Roberts, B. W. (2015). Student characteristics and behaviors at age 12 predict occupational success 40 years later over and above childhood IQ and parental socioeconomic status. *Developmental Psychology*, 51(9), 1329–1341. <https://doi.org/10.1037/dev0000025>
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344–355.
- Steiger, J. (2019). Lehrerüberzeugungen (teachers' beliefs). In J. Steiger (Hrsg.), *Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht. Schüler- und fachbezogene Überzeugungen von Sport unterrichtenden Lehrpersonen*. Springer VS, S. 9–29. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25811-5_2
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213–226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)

- Twardella, J. (2020). *Pädagogische Unterrichtsforschung. Empirische Analysen und theoretische Reflexionen*. Humanities.
- Tyack, T. B. & Tobin, W. (1994). The „grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- von Glasersfeld, E. (2015). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. von Foerster, E. von Glasersfeld, P. M. Hejl, S. J. Schmidt & P. Watzlawick (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus*. Piper, S. 9–39.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). „Reality Shock“ of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201. <https://doi.org/10.25656/01:14653>
- Watzlawick, P. (2010). Vorwort. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 5. Auflage. Piper, S. 9–11.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Wochenschau, S. 68–77.

5. Emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen beim Berufseinstieg in das Lehramt

Matthias Huber, Christine Haupt, Smirna Malkoc,
Silke Luttenberger

Der Berufseinstieg ist eine besonders prägende Phase, die durch vielfältige Herausforderungen charakterisiert ist und wesentlich zur Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt. In einer quantitativen Querschnittsstudie mit 785 Teilnehmenden wurde mittels Fragebogen untersucht, welche Emotionen unterschiedliche Gruppen von Berufseinsteiger*innen im Rahmen ihrer eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit wahrnehmen, welche Strategien der Emotionsregulation sie nutzen, und wie hoch sie dabei ihr Beanspruchungserleben sowie ihre Selbstwirksamkeit einschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Berufseinsteiger*innen positive Emotionen häufiger erleben als negative Emotionen; die bevorzugte Emotionsregulationsstrategie ist die kognitive Neubewertung, wohingegen die Strategie der Emotionsunterdrückung seltener Anwendung findet. Die Teilnehmenden berichten von einem geringen Beanspruchungserleben und einer hohen Selbstwirksamkeit. Weiters erleben Frauen tendenziell häufiger positive und negative Emotionen und sind stärker beansprucht, während Männer eher zur Strategie der Emotionsunterdrückung neigen. Die Gruppe der nicht-regulär ausgebildeten Berufseinsteiger*innen berichtet insgesamt von einem positiven emotionalen Erleben und geringeren Beanspruchungen. Weiters wurden einige signifikante Korrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten identifiziert, die das interdependente Verhältnis von Emotionen im Allgemeinen sowie von emotionalem Erleben und wahrgenommenen Beanspruchungen im Speziellen verdeutlichen. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung des emotionalen Erlebens und dessen Regulation für die berufliche Entwicklung und das Wohlbefinden von Berufseinsteiger*innen im Lehramt.

1. Einleitung

Der Berufseinstieg in das Lehramt stellt eine kritische Phase in der Professionalisierung von Lehrkräften dar. Berufseinsteiger*innen werden dabei mit spezifischen Anforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Berufsanforderungen trägt in weiterer Folge zur Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte bei. In dieser Phase erleben Berufseinsteiger*innen eine Vielzahl von Emotionen, die sich auf ihr Verhalten und Handeln auswirken,

das Wohlbefinden und die berufliche Leistung entscheidend beeinflussen und somit den Professionalisierungsprozess fördern oder erschweren können. Daher müssen Lehrpersonen beim Berufseinstieg auch ein breites Spektrum an Emotionen regulieren, um ihrer pädagogischen Aufgabe und Verantwortung gerecht zu werden, wobei sie hierfür sowohl auf förderliche als auch auf unangemessene Regulationsmechanismen zurückgreifen können. Im engen Zusammenhang mit Lehrer*innenemotionen und deren Regulation stehen die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften. Selbstwirksamkeit, als das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, ist ein weiterer zentraler Faktor, der die berufliche Anpassung und das emotionale Erleben von Lehrkräften beim Einstieg in das Lehramt beeinflusst. Gleichzeitig sind Berufseinsteiger*innen häufig mit spezifischen Beanspruchungen konfrontiert, die mit der Bewältigung von unterschiedlichen Berufsanforderungen verbunden sind und in Wechselwirkung mit ihrem emotionalen Erleben stehen. Auch wenn es eine Vielfalt an Studien zu Lehrer*innenemotionen, ihre Regulation, dem Stellenwert von Selbstwirksamkeitserwartungen und dem damit einhergehenden Beanspruchungserleben von Lehrkräften gibt, finden sich wenig empirische Befunde zur Bedeutung dieser Konstrukte während des Berufseinstiegs in das Lehramt. Demensprechend ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags, die Bedeutung dieser Themenfelder herauszuarbeiten und erste Ergebnisse unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen von Berufseinsteiger*innen zu skizzieren. Die zentrale Forschungsfrage, die dieser ersten Evaluationsstudie zugrunde liegt, lautet daher: Welche Emotionen erleben unterschiedliche Gruppen von Berufseinsteiger*innen im Rahmen des Einstiegs in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit, welche Strategien der Emotionsregulation wenden sie in dieser Professionalisierungsphase an, und wie hoch schätzen sie dabei ihr Beanspruchungserleben sowie ihre Selbstwirksamkeit ein? Hieraus lassen sich weitere Subforschungsfragen ableiten, die im nachfolgenden systematisch problematisiert werden sollen:

- F1: Welche Bedeutung haben Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung beim Berufseinstieg?
- F2: Zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung beim Berufseinstieg?
- F3: Zeigen sich schultypenspezifische Unterschiede hinsichtlich Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung beim Berufseinstieg?
- F4: Zeigen sich zwischen den Berufseinstiegsvarianten Unterschiede hinsichtlich Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung?

F5: Welche zentrale Zusammenhänge lassen sich zwischen dem emotionalen Erleben, Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung beim Berufseinstieg herausarbeiten?

2. Theoretischer Hintergrund

Emotionen sind, als Folge eines äußeren oder inneren Reizereignisses, in ihrer Wahrnehmung allgegenwärtig und somit ein wesentlicher Bestandteil des menschlichen Lebens. In ihrer Wirkung lassen sich Emotionen unter Berücksichtigung der Bewertungstheorien (*cognitive appraisal theories*) in mehrere Komponenten unterteilen. Hierzu zählen die physiologische Veränderung (wie bspw. Änderungen der Herzfrequenz, des Hormonhaushalts oder der Drüsensekretion), der motorische und expressive Ausdruck (wie bspw. Mimik und Gestik), die sogenannten Aktions- und Motivationstendenzen (wie bspw. das *Fight-Flight-Freeze-Prinzip*), die kognitiven Bewertungen und Vorstellungsbilder (also die mentalen Repräsentationen, die mit der emotionsauslösenden Situation einhergehen), die subjektive Empfindung (verstanden als das subjektive Gefühl bzw. der intentionale Gehalt der Emotion) sowie die damit einhergehenden Emotionsregulationsmechanismen (wie bspw. Unterdrückung oder Neubewertung) (vgl. hierzu Izard, 1999; Scherer, 2005; Fontaine et al., 2007). Als überlebensnotwendigen Bestandteil der Regulation des Organismus sind Emotionen nur zu einem geringen Teil angeboren; vielmehr entwickeln sie sich im Laufe der individuellen Lebensgeschichte durch Erziehung und Sozialisation und nehmen eine zentrale Bedeutung für die Bewältigung eines erfolgreichen Lebens ein. So gelten Emotionen als zentrale Voraussetzung für Metakompetenzen bzw. höheren kognitiven Funktionen wie Bewusstsein, Wahrnehmung, Gedächtnis, Lernen, Sprache, Moral, Urteilskraft, Problemlösekompetenz, Sozialverhalten und Entscheidungsfindung (Huber, 2023). Darüber hinaus charakterisieren Emotionen den Menschen, sorgen für Realitätsbewusstsein und geben dem eigenen Leben Sinn und Bedeutung.

2.1 Lehrer*innenemotionen

Auch in Schule und Unterricht sind Emotionen stetig präsent und bedeutsam. Dies betrifft zum einen die grundlegende pädagogische Aufgabe der Vermittlung, wie bspw. das Lernen und Lehren im Unterricht, und zum anderen aber auch die Schule als einen Ort des sozialen Austausches, der Beziehungsgestaltung und der eigenen Identitätsentwicklung. In beiden Erfahrungsräumen schulischer Lebenswirklichkeit werden vielfältige Emotionen erlebt, reguliert und ausgedrückt. Während die Emotionen von Schüler*innen bereits länger im Fokus der empirischen Bildungsforschung und Pädagogischen Psychologie stehen (Pekrun,

2024), hat sich das Forschungsfeld der Lehrer*innenemotionen (*teacher emotions*) erst in den letzten 10 bis 15 Jahren stärker ausdifferenziert, insbesondere da emotionale Aspekte in der Lehrer*innenbildung zugunsten der kognitiven Entwicklung lange Zeit ausgeklammert wurden (Chen, 2021). Auch wenn es aktuell eine Vielfalt an Befunden zu Lehrer*innenemotionen gibt (Frenzel et al., 2021), scheinen sie in der Ausbildung von Lehrkräften nach wie vor eher eine untergeordnete Rolle zu spielen, was sich bspw. auch in der Entwicklung aktueller Curricula oder dem generellen Stellenwert sozial-emotionaler Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung widerspiegelt. Dies ist insofern bedenklich, als Lehrer*innenemotionen mit vielfältigen Effekten für Schule und Unterricht einhergehen. So beeinflussen Lehrer*innenemotionen die Lehrperson selbst, den Unterricht sowie die Schüler*innen und ihr Lernverhalten (Chen, 2021).

Auf der Ebene der Lehrperson wirken sie auf die professionellen Überzeugungen und das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften (Egloff & Souvignier, 2020), sie beeinflussen die Motivation von Lehrer*innen (Büssing et al., 2019) und nehmen zentralen Einfluss auf ihr Wohlbefinden, indem sie auf ihre Arbeitszufriedenheit und Work-Life-Balance einwirken (Chen, 2021). Des Weiteren verweisen Studien auf den Zusammenhang zwischen Lehrer*innenemotionen und der psychischen Gesundheit von Lehrkräften, wobei hier immer wieder auf die Gefahr von Burnout (im Besonderen beim vermehrten Erleben von Wut, Angst und Schuld) hingewiesen wird (Chang, 2009). Zudem beeinflussen die Emotionen von Lehrpersonen die Effektivität des eigenen Arbeitens, insbesondere im Kontext von Motivation und sozialer Unterstützung (Frenzel, 2014). Mit Blick auf den Unterricht wird deutlich, dass Lehrer*innenemotionen sich zum einen auf die Unterrichtsmethoden der Lehrpersonen auswirken, wobei besonders das vermehrte Erleben negativer Emotionen mit einem lehrer*innenzentrierten Unterricht verbunden ist (Chen et al., 2020). Zum anderen beeinflussen die Emotionen der Lehrkräfte aber auch das Classroom Management, wobei besonders das vermehrte Erleben positiver Emotionen bei Lehrkräften zu einer gelingenden und schülerzentrierten Klassenführung beitragen (Sutton et al., 2009). Auf der Ebene der Schüler*innen wurde gezeigt, dass die Emotionen der Lehrkräfte eng mit dem Leistungsverhalten der Schüler*innen verknüpft sind und dieses entweder steigern (z. B. durch Freude) oder verringern können (Frenzel et al., 2009) und dass sie sich direkt in der Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung niederschlagen (Andersen et al., 2012). Überdies wirken sich Lehrer*innenemotionen, und hier besonders Ärger und Angst, auf das Fehlverhalten der Schüler*innen und auf die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen aus (Frenzel, 2014). Des Weiteren wird auch der Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schüler*innen und den Emotionen von Lehrkräften betont, wobei hier von einer Wechselwirkung und einem reziproken Prozess zwischen den Lehrer*innenemotionen und den Emotionen ihrer Schüler*innen auszugehen ist (Becker et al., 2014). Dementsprechend ist es naheliegend, dass Lehrer*innenemotionen auch den Lernprozess

sowie das Lernergebnis der Schüler*innen beeinflussen (Chen, 2021). Abschließend muss hier noch ergänzt werden, dass Lehrer*innenemotionen natürlich auch die Arbeit in außerunterrichtlichen beruflichen Kontexten, wie bspw. die Elternarbeit oder die Kooperation im Kollegium und mit anderen pädagogischen Fachkräften, beeinflussen (Krapp & Hascher, 2011).

Zu den am häufigsten berichteten Lehrer*innenemotionen zählen unter anderem Freude, Stolz, Ärger, Langeweile, Angst und Scham (Becker, 2011; Carson, 2006). Unterscheidet man Emotionen hinsichtlich ihrer Valenz, so finden sich bei Lehrpersonen am häufigsten Freude als positive und Ärger als negative Emotion (Hagenauer & Volet, 2014). Insgesamt scheinen Freude (bzw. Glück) und Ärger (bzw. Wut) die am häufigsten erlebten Emotionen von Menschen zu sein (Frenzel et al., 2016). Unter Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte, insbesondere der Auswirkung auf das körperliche Wohlbefinden, muss auch Angst als eine der zentralen Emotionen im Bildungskontext (und dementsprechend auch bei Lehrpersonen) verstanden werden (Schonfeld et al., 1997); Angst und Freude sind in der Schul- und Unterrichtsforschung auch die zwei am besten erforschten Gefühlsqualitäten. Daher inkludiert die *Teacher Emotion Scales* (TES), als standardisiertes Instrument zur Erfassung von Lehrer*innenemotionen, auch diese drei diskreten Emotionen Freude, Angst und Ärger (Frenzel et al., 2016). Allerdings finden sich auch Hinweise darauf, dass eine Reduktion auf drei diskrete Emotionen nicht dem Erlebensspektrum gerecht wird, mit denen sich Lehrer*innen während ihrer Berufsausübung konfrontiert sehen. So betont bspw. Chen (2009) in ihrem *Teacher Emotion Inventory* (TEI) die Bedeutung von Freude, Liebe, Trauer, Ärger und Angst als fünf zentrale Faktoren der Lebenswirklichkeit von Lehrkräften (Chen, 2009), wohingegen Burić und Kolleg*innen (2018) in ihrer Mixed-Methods-Studie auf die Bedeutung von Freude, Stolz, Liebe, Müdigkeit, Wut und Hoffnungslosigkeit bei Lehrpersonen verweisen (Burić et al., 2018). Hinsichtlich der Geschlechtsdifferenz der Lehrer*innenemotionen zeichnet sich in unterschiedlichen Studien die Tendenz ab, dass weibliche Lehrpersonen insgesamt öfter vom Erleben positiver und vor allem intensiver negativer Emotionen im Unterricht berichten als ihre männlichen Kollegen (Zembylas et al., 2011; Borrachero et al., 2014; Sun et al., 2024). Dementsprechend sind weibliche Lehrpersonen tendenziell höherem Stress und größerer emotionaler Beanspruchung in Schule und Unterricht ausgesetzt (Klassen & Chiu, 2010). Diese Unterschiede sind allerdings oft mit geschlechtsspezifischen sozialen Erwartungen und Rollenbildern verbunden. Auch wenn es hinsichtlich des Berufseinstiegs von Lehrer*innen und den dabei erlebten Emotionen bisher kaum belastbare Studienergebnisse gibt, finden sich Hinweise auf die Vielfalt des emotionalen Erlebens bei angehenden Lehrer*innen. So konnten Anttila et al. (2016) vor dem Hintergrund der Frage, wie es sich anfühlt, Lehrer*in zu werden, ein breites Spektrum an Emotionen bei angehenden Lehrkräften herausarbeiten. Von den 38 untersuchten Emotionen

wurden in ihrer Studie die folgenden elf besonders häufig genannt: Enthusiasmus, Interesse, Vergnügen, Bewunderung, Hoffnung, Befriedigung, Zugehörigkeit, Frustration, Angst, Enttäuschung und Unzulänglichkeit (Anttila et al., 2016).

Mit Blick auf die Vielfalt von Leistungsemotionen (wie bspw. Freude, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Zufriedenheit, Entspannung, Angst, Langeweile, Frustration, Enttäuschung, Scham, Neid oder Hoffnungslosigkeit) sowie unter Berücksichtigung der für die pädagogische Emotionsforschung zentralen Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2024), die sowohl die Valenz, das Arousal als auch die Wechselwirkung von Emotionen und Leistung berücksichtigt, lässt sich jedenfalls konstatieren, dass auch Lehrpersonen (ebenso wie ihre Schüler*innen) mit einer Fülle von Emotionen in Schule und Unterricht konfrontiert sind. Diese Bandbreite an emotionalen Qualitäten sollte dementsprechend auch im Kontext des Berufseinstiegs in das Lehramt Berücksichtigung finden.

2.2 Emotionsregulation von Lehrkräften

Da Lehrer*innen in ihrer beruflichen Tätigkeit fortwährend mit unterschiedlichen Emotionen konfrontiert sind, ist es naheliegend, dass sie diese situationsangemessen und in Abstimmung mit unterrichtlichen Vorgaben, individuellen Bedürfnisse und einem förderlichen Klassenklima immer wieder regulieren müssen, um ihrer pädagogischen Aufgabe und einer qualitätsvollen Beziehung zu ihren Schüler*innen gerecht zu werden (Huber & Hagenauer, 2023). Unter Emotionsregulation versteht man im Allgemeinen die Art und Weise, wie Menschen bewusst oder nicht-bewusst ihr eigenes emotionales Erleben beeinflussen und gestalten (Gross, 2013). Dies betrifft das Erleben, die Intensität, den Zeitpunkt, die Dauer und den Ausdruck von Emotionen, die durch die Bewertung einer spezifischen Situation ausgelöst werden und mit einer subjektiven Zielvorstellung verbunden sind. Der Zweck der eigenen Emotionsregulation ist dabei, positive oder negative Emotionen entweder zu verstärken, aufrechtzuerhalten oder zu reduzieren (Koole, 2009).

Gross (2015) beschreibt in seinem Prozessmodell der Emotionsregulation fünf Möglichkeiten der Einflussnahme auf das eigene emotionale Erleben in der Reihenfolge ihres zeitlichen Auftretens: (1) die Auswahl der Situation, (2) die Modifikation der Situation, (3) die Lenkung der Aufmerksamkeit, (4) die Änderung der Kognition und (5) die Modulation des Emotionsausdrucks. Zu berücksichtigen ist, dass alle fünf Strategien der Emotionsregulation sequenziell ablaufen und es meist zu einer Kombination mehrerer Prozesse kommt und dass alle Regulationsmechanismen je nach Individuum, der spezifischen Emotion und dem sozialen Kontext sowohl adaptiv bzw. angemessen oder förderlich als auch maladaptiv bzw. unangemessen und hinderlich sein können (Gross & Jazaieri, 2014). Im Kontext der Emotionsregulation bei Lehrpersonen unterscheidet man

überdies die intrinsische von der extrinsischen Regulation, wobei erstere auf die Regulation der eigenen Lehrer*innenemotionen abzielt und zweitere auf die Regulation der Schüler*innenemotionen durch die Lehrkraft (Taxer & Gross, 2018). Bisherige Studien fokussieren dabei in erster Linie auf die intrinsische Emotionsregulation bzw. auf die Regulation der Emotionen von Lehrkräften.

Bei der intrinsischen Emotionsregulation bzw. bei der emotionalen Selbstregulation lassen sich nach Taxer und Gross (2018) im Anschluss an das Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (2015) zwei zentrale Prinzipien für Lehrpersonen hervorheben, die auf die Häufigkeit und Notwendigkeit der Emotionsregulation in Schule und Unterricht hinweisen und somit den zentralen Stellenwert dieser Thematik sowohl für den Berufseinstieg als auch die Lehrer*innenbildung verdeutlichen: Auf der einen Seite ist das *hedonistische* Prinzip, das besagt, dass Lehrpersonen positive Emotionen verstärken und negative Emotionen reduzieren, um eine bestimmte emotionale Gestimmtheit im Unterricht zu evozieren (Taxer & Gross, 2018). Nach Sutton und Kollegen (2009) ist das hedonistische Prinzip Teil des professionellen Selbstverständnisses von Lehrpersonen und entscheidend für einen gelingenden Beziehungsaufbau mit den Schüler*innen (Sutton et al., 2009). Demgegenüber steht das *instrumentelle* Prinzip, bei dem Emotionen reguliert werden, um die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu verbessern oder um als Lehrkraft einen professionellen Eindruck zu hinterlassen (Sutton, 2004). Instrumentelle Regulationsstrategien werden dementsprechend im Besonderen für die Einhaltung einer sozialen Ordnung und für Erziehungsprinzipien angewendet. Während also das hedonistische Prinzip auf das unmittelbare emotionale Wohlbefinden durch Maximierung positiver und Minimierung negativer Emotionen abzielt, fokussiert das instrumentelle Prinzip auf die strategische Nutzung von Emotionen zur Erreichung langfristiger Ziele. Taxer und Gross (2018) konnten zeigen, dass das hedonistische und das instrumentelle Prinzip der Emotionsregulation bei Lehrpersonen im Unterricht nahezu gleich häufig Anwendung finden; allerdings verstärken Lehrpersonen weitaus öfter positive und reduzieren gleichzeitig häufiger ihre negative Emotionen (Taxer & Gross, 2018).

In den letzten Jahren wurde zwei Emotionsregulationsmechanismen besondere Aufmerksamkeit zuteil, da sie im Alltag häufig Anwendung finden und zudem mit gänzlich unterschiedlichen Effekten für das Individuum einhergehen. Zum einen die kognitive Neubewertung (*cognitive reappraisal*), als eine proaktive Emotionsregulationsstrategie, bei der die Bedeutung oder Interpretation einer emotional auslösenden Situation verändert wird, um deren emotionalen Einfluss zu mindern; und zum anderen die Emotionsunterdrückung (*supression*), als eine reaktive Emotionsregulationsstrategie, bei der die Ausdrucksformen der Emotion (wie bspw. Mimik, Gestik) unterdrückt werden, ohne die emotionale Erfahrung selbst zu verändern (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004). Während die Neubewertung als vorwiegend adaptiv und förderlich kategorisiert

wird, da sie die physiologische Erregung reduziert und die kognitive Kontrolle erhöht, wird die Emotionsunterdrückung als vorwiegend maladaptiv bzw. hinderlich eingestuft, da sie kognitive Funktionen beeinträchtigt und mit einer erhöhten physiologischen Erregung einhergeht (John & Gross, 2004). In unterschiedlichen Studien konnte gezeigt werden, dass die kognitive Neubewertung generell zu einem Anstieg des Wohlbefindens beiträgt, da sie die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen und die soziale Unterstützung steigert (Gross & John, 2003), die Symptome psychischer Störungen reduziert und insgesamt die Lebenszufriedenheit von Menschen erhöht (Gross, 2015). Die Neubewertung unterstützt daher auch bei Lehrpersonen eine positive Lernumgebung, die Unterrichtsqualität und das eigene Wohlbefinden (Sutton, 2004). Demgegenüber zeigen empirische Studien, dass Personen, die im Alltag häufiger die Strategie der Emotionsunterdrückung anwenden, von einem Anstieg negativer Emotionen und einer gleichzeitigen Reduktion positiver Emotionen berichten. Dies kann zu schmerzhaften Gefühlen der fehlenden Authentizität bis hin zu depressiven Symptomen führen (Gross & John, 2003). Darüber hinaus verringert Suppression die eigene Gedächtnisleistung und führt zu instabileren sozialen Beziehungen (Gross, 2013). Lehrpersonen, die vermehrt Suppressionsstrategien anwenden, riskieren dadurch eine Reduktion ihrer positiven Lebenseinstellung und des prosozialen Verhaltens ihrer Schüler*innen (Braun et al., 2020) und erhöhen die Gefahr einer emotionalen Erschöpfung sowie ihr eigenes Burnout-Risiko (Chang, 2020). Daher ist eine häufige Emotionsunterdrückung bei Lehrpersonen langfristig als problematisch zu bewerten. In der Regel neigen Männer eher dazu vermehrt auf Emotionsunterdrückung zurückzugreifen, wohingegen Frauen häufiger die Strategie der kognitiven Neubewertung anwenden (John & Gross, 2004).

2.3 Selbstwirksamkeit im Lehramt

Eng verknüpft mit Lehrer*innenemotionen und ihrer Regulation sind die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen. Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) ist ein psychologisches Konzept, das von Albert Bandura (1994) entwickelt wurde und das Vertrauen einer Person in ihre eigenen Fähigkeiten, spezifische Aufgaben oder Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, beschreibt. Dabei definiert Bandura (1994) Selbstwirksamkeit als subjektive Überzeugung oder Glaube, dass die eigenen Fähigkeiten für ein bestimmtes Leistungsniveau ausreichen und dass man daher die Kontrolle über die Bewältigung einer bestimmten Herausforderung hat (Bandura, 1994). Im Allgemeinen führt eine hohe Selbstwirksamkeit zu einer gesteigerten Motivation und Anstrengungsbereitschaft (Zimmerman, 2000), sie verbessert das emotionale Wohlbefinden bzw. reduziert Stress und depressive Symptome (Maciejewski et al., 2000) und geht mit beruflichem Erfolg einher (Stajkovic & Luthans, 1998). Unter der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (*teacher self-efficacy* bzw. TSE) versteht man das Vertrauen

der Lehrkräfte in ihre eigenen Fähigkeiten, den Unterricht effektiv zu gestalten und positiven Einfluss auf das Lernen und die Motivation der Schüler*innen zu nehmen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dabei lassen sich sechs Dimensionen der Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften differenzieren: Effektive Unterrichtsstrategien, Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen, Steigerung der Motivation der Schüler*innen, Einhaltung der Disziplin, Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Eltern sowie die Bewältigung von Veränderungen und Herausforderungen im Unterricht (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Eine gesteigerte Selbstwirksamkeit geht auch bei Lehrkräften mit positiven Effekten für Schule und Unterricht einher. So wurde gezeigt, dass sich dadurch die Unterrichtsqualität (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) und die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen verbessert (Zee & Koomen, 2016), die Schüler*innen motivierter im Unterricht sind und eine bessere Leistung erbringen (Caprara et al., 2006), und sich überdies das psychische Wohlbefinden von Lehrkräften einschließlich persönlicher Leistung, Arbeitszufriedenheit und Engagement erhöht (Zee & Koomen, 2016). Gleichzeitig geht eine geringe oder verminderte Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften mit einem erhöhten Burn-Out-Risiko einher (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zee & Kooman, 2016). Besonders während des Berufseinstiegs in das Lehramt kann eine erhöhte Selbstwirksamkeit als Resilienzfaktor verstanden werden (Woolfolk Hoy & Spero, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Mit Blick auf die Geschlechtsdifferenz zeigt sich auch hier, dass weibliche Lehrkräfte sich als geringer selbstwirksam einschätzen als ihre männlichen Kollegen (Klassen & Chiu, 2010). Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen Lehrer*innenemotionen und Selbstwirksamkeit. So geht ein erhöhtes Maß an Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften mit dem vermehrten Erleben positiver Emotionen wie Freude und Stolz einher, wohingegen das vermehrte Erleben negativer Emotionen wie Ärger, Erschöpfung und Hoffnungslosigkeit mit einem niedrigeren Maß an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrkräften korreliert (Burić et al., 2020). Ebenso neigen Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit scheinbar eher dazu, adaptive Emotionsregulationsstrategien, wie die kognitive Neubewertung, zu nutzen (Chang, 2013).

2.4 Beanspruchungen von Lehrpersonen

Der Berufseinstieg in das Lehramt ist häufig mit unterschiedlichen Belastungen verbunden, die das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte beeinflussen können. Diese Belastungen am Beginn des Lehramts umfassen unter anderem die Klassenführung, den Umgang mit individuellen Unterschieden, die Beurteilung von Leistungen, die Beziehungen zu Eltern und Kolleg*innen, administrative Aufgaben, ungeeignetes Unterrichtsmittel sowie den Umgang mit Problemen einzelner Schüler*innen (Veenman, 1984). Forschungsbefunde zeigen, dass angehende Lehrpersonen ein hohes Maß an Belastung erfahren, was über

längere Zeit zu einer starken emotionalen Beanspruchung bis hin zum Burnout führen kann (Dicke & Waldeyer, 2020). Besonders besorgniserregend ist die Tatsache, dass diese Beanspruchungen (als Folgen wahrgenommener Belastungen) in einigen Fällen zu einem frühen Ausscheiden aus dem Lehrberuf führen können (Ingersoll, 2001; Herzog & Sandmeier, 2024). Individuelle Ressourcen wie Wissen, Überzeugungen, Werte und Persönlichkeitsmerkmale wirken auf die Wahrnehmung und Bewältigung dieser Belastungen und die damit einhergehende Beanspruchungen ein (Blömeke et al., 2015; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider et al., 2023). Sofern also nicht ausreichende Ressourcen (wie bspw. Kompetenzen oder soziale Unterstützung) vorhanden sind, können vermehrte Belastungen (wie bspw. Zeitknappheit oder soziale Konflikte) zu einem erhöhten Beanspruchungserleben (wie bspw. Unzufriedenheit oder Erschöpfung) führen, die wiederum die eigene Gesundheit und das Wohlbefinden negativ beeinflussen (Bakker & Demerouti, 2007).

Zu den zentralen Beanspruchungsdimensionen von Lehrpersonen zählen unter anderem *Arbeitsüberforderung*, *Arbeitsunzufriedenheit* und *emotionale Erschöpfung*, da sie langfristig Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden und die kognitive Leistungsfähigkeit haben: Arbeitsüberforderung beschreibt die Situation, in der Lehrkräfte aufgrund übermäßiger Anforderungen und Erwartungen überlastet sind. Diese Überlastung kann durch eine Vielzahl von Faktoren ausgelöst werden, wie z. B. große Klassen, komplexe Verwaltungsaufgaben und die Notwendigkeit, sich ständig weiterzubilden. Laut Ingersoll (2001) führt Arbeitsüberforderung häufig zu erhöhtem Stress und trägt maßgeblich zur hohen Abbruchrate bei neuen Lehrkräften bei. Arbeitsunzufriedenheit entsteht hingegen, wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, dass ihre Arbeit nicht ausreichend anerkannt wird, oder wenn die Arbeitsbedingungen nicht ihren Erwartungen entsprechen. Studien zeigen, dass mangelnde Unterstützung durch das Schulmanagement und unzureichende Ressourcen häufige Ursachen für Arbeitsunzufriedenheit sind (Hargreaves & Fullan, 2012), die in weiterer Folge zur beruflichen Demotivation und zum Ausscheiden aus dem Lehrberuf führen können. Emotionale Erschöpfung wird bei Lehrkräften durch anhaltenden Stress und hohe Arbeitsbeanspruchung verursacht. Lehrpersonen, die emotional erschöpft sind, erleben oft Müdigkeit, Reizbarkeit und ein Gefühl der Überforderung. Litvin und Hellerstein (2020) konnten zeigen, dass emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen und Mentor*innen entscheidend ist, um emotionale Erschöpfung zu mindern und die Resilienz von Lehrkräften zu stärken.

Ähnlich wie zuvor bei den Lehrer*innenemotionen zeigt sich auch hier, dass weibliche Lehrpersonen häufiger vom Erleben berufsbezogener Beanspruchungen berichten als ihre männlichen Kollegen, wobei Männer eher dazu neigen, ihre Beanspruchung zu internalisieren und durch funktionale Aktivitäten wie Sport abzubauen (Carreira Miguez et al., 2024). Ebenso berichten weibliche Lehrkräfte häufiger von emotionaler Erschöpfung als männliche Lehrer (Antoniou et

al., 2006). Zum einen dürfte die Doppelbelastung durch Beruf und Haushalt (inklusive Erziehungsverantwortung) hierfür mitverantwortlich sein und zum anderen scheinen auch im Kontext des Beanspruchungserlebens geschlechtsspezifische Stereotype und Rollenbilder die ausgewiesenen Geschlechterdifferenzen zu reproduzieren.

Bevor im Detail auf das emotionale Erleben, die Emotionsregulation, die Selbstwirksamkeit sowie das Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen der vorliegenden Studie eingegangen wird, soll das methodische Design der Studie beschrieben werden.

3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden das Design der Studie, die Stichprobe, die verwendeten Skalen und Items sowie die zentralen Auswertungsmethoden kurz vorgestellt und erläutert. Eine genaue Beschreibung der Gesamtstichprobe findet sich im Kapitel 2 des Bandes.

3.1 *Design der Studie und Stichprobenbeschreibung*

Die vorliegende Studie basiert auf einem quantitativen Forschungsdesign, das mittels einer Online-Befragung (unter Zuhilfenahme von Lime-Survey) durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde im Dezember 2023, etwa drei Monate nach dem Berufseinstieg, den Teilnehmenden per E-Mail zugesendet.

Die Stichprobe umfasst $N=785$ Lehrpersonen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in den ersten Monaten ihrer beruflichen Tätigkeit befanden. Der Großteil der befragten Berufseinsteiger*innen ist weiblich (73.4 %); ein kleiner Anteil identifiziert sich als divers (0.4 %) oder machte keine Angabe zum Geschlecht (0.8 %). Das Alter der Teilnehmenden variiert zwischen 19 und 61 Jahren, mit einem Durchschnittsalter von 34.9 Jahren. Rund 43 Prozent der Stichprobe sind zwischen 19 und 30 Jahre alt. Hinsichtlich des Beschäftigungsausmaßes unterrichten die befragten Lehrkräfte im Durchschnitt 17 Wochenstunden, wobei 35 Prozent mehr als 22 Unterrichtsstunden pro Woche erbringen. Darüber hinaus gaben 40 Prozent der Befragten an, teilweise oder vollständig fachfremd zu unterrichten.

Weiters wurden in der vorliegenden Studie Berufseinsteiger*innen in Bezug auf die Berufseinstiegsvariante kategorisiert (siehe auch Kapitel 2 des Bandes). Insgesamt 19.7 Prozent der Befragten ($n=155$) gaben an verfrüht bzw. ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss in das Lehramt eingestiegen zu sein (Gruppe „Verfrüht“); 33.6 Prozent ($n=264$) sind über einen Quereinstieg in den Beruf gekommen, meist mit einem anderen Studienabschluss oder einem fachfremden Berufshintergrund (Gruppe „Quereinstieg“); 27.8 Prozent ($n=218$) wählten den

regulären Einstieg nach abgeschlossenem Bachelorstudium Lehramt (Gruppe „Regulär Bachelor“), während 9.9 Prozent ($n=78$) nach einem abgeschlossenen Masterstudium Lehramt regulär eingestiegen sind (Gruppe „Regulär Master“). Weitere 8.9 Prozent ($n=70$) fielen unter die Gruppe „Sonstiges“, darunter etwa Native Speaker, Freizeitpädagog*innen oder Musiker*innen, die über Sonderverträge in den Schuldienst aufgenommen wurden.

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte über gezielte Ausschreibungen durch die Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und anonym.

3.2 *Verwendete Instrumente*

In Tabelle 1 finden sich die in der vorliegenden Studie genutzten Skalen und Subskalen inklusive Beispielitems und interner Konsistenzen.

Tabelle 1: Verwendete Skalen, Beispielitems, Skalierung und interne Konsistenz (α)

Skala	Skalierung	Subskala	Beispielitem	Interne Konsistenz (α)
Teacher Emotion Measurement (TEM; Eigenentwicklung)	1 (nie) bis 5 (immer)	17 Emotionen, die auf der Itemebene betrachtet wurden	<i>Bitte schätzen Sie hierfür die nachfolgenden Emotionen, hinsichtlich ihrer Häufigkeit im Unterricht, in den letzten zwei Wochen Berufstätigkeit ein: Freude, Angst (...)“</i>	Itemebene
		Freude (4 Items)	<i>„Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.“</i>	.803
Teacher Emotion Scale (TES; Frenzel et al., 2016)	1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu)	Angst (4 Items)	<i>„Beim Unterrichten bin ich in der Regel angespannt und nervös.“</i>	.732
		Ärger (4 Items)	<i>„Während des Unterrichts bin ich oft genervt.“</i>	.817
		Arbeitsüberforderung (6 Items)	<i>„Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schüler*innen gegenüber.“</i>	.843
Beanspruchungen von Lehrkräften in Schule und Unterricht (Eigenentwicklung in Anlehnung an Klusmann et al., 2021; Resch et al., 2022; Maslach & Jackson, 1986)	1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu)	Arbeitsunzufriedenheit (6 Items)	<i>„Ich halte mich gerne in meiner Schule auf.“</i>	.857
		Emotionale Erschöpfung (4 Items)	<i>„Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“</i>	.872
		Kognitive Neubewertung (6 Items)	<i>„Wenn ich mehr positive Gefühle im Unterricht empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.“</i>	.859
Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross & John, 2003, deutsche Fassung von Abler & Kessler, 2009)	1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu)	Emotionsunterdrückung (4 Items)	<i>„Wenn ich negative Gefühle im Unterricht empfinde, Sorge ich dafür, sie nicht nach außen zu zeigen.“</i>	.618
		keine Subskalen (3 Items)	<i>„Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.“</i>	.848
Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASKU; Beierlein et al., 2012)	1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu)	keine Subskalen (3 Items)		

3.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte in mehreren Schritten, wobei sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren zur Anwendung kamen. Zunächst wurden deskriptive Analysen durchgeführt, um zentrale Tendenzen und Verteilungen der erhobenen Merkmale in der Gesamtstichprobe darzustellen (arithmetisches

Mittel, Standardabweichung, minimale und maximale Werte). Zur Überprüfung von Gruppenunterschieden kamen inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz. Hierbei wurden multivariate Varianzanalysen (MANOVAs) durchgeführt. MANOVAs wurden gewählt, weil sie die gleichzeitige Untersuchung mehrerer abhängiger Variablen und die Feststellung von Geschlechtsunterschieden zwischen diesen Variablen ermöglichen (Backhaus et al., 2023). Zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Variablen wurden Pearson-Korrelationen berechnet. Dies ermöglichte es, mögliche lineare Zusammenhänge zwischen relevanten Merkmalen zu identifizieren (Döring, 2023).

Zur Analyse wurden die Daten der Gesamtstichprobe herangezogen. Bei der Untersuchung von Geschlechtsunterschieden wurden jedoch nur die Teilnehmer*innen berücksichtigt, die sich als männlich (25.5 %) oder weiblich (73.4 %) identifizierten. Personen, die keine Angabe zu ihrem Geschlecht machten oder sich als divers identifizierten (1.2 %), wurden aufgrund der geringen Stichprobenzahl nicht in die Analysen miteinbezogen. Die erhobenen Daten wurden mit IBM SPSS Statistics 28 analysiert.

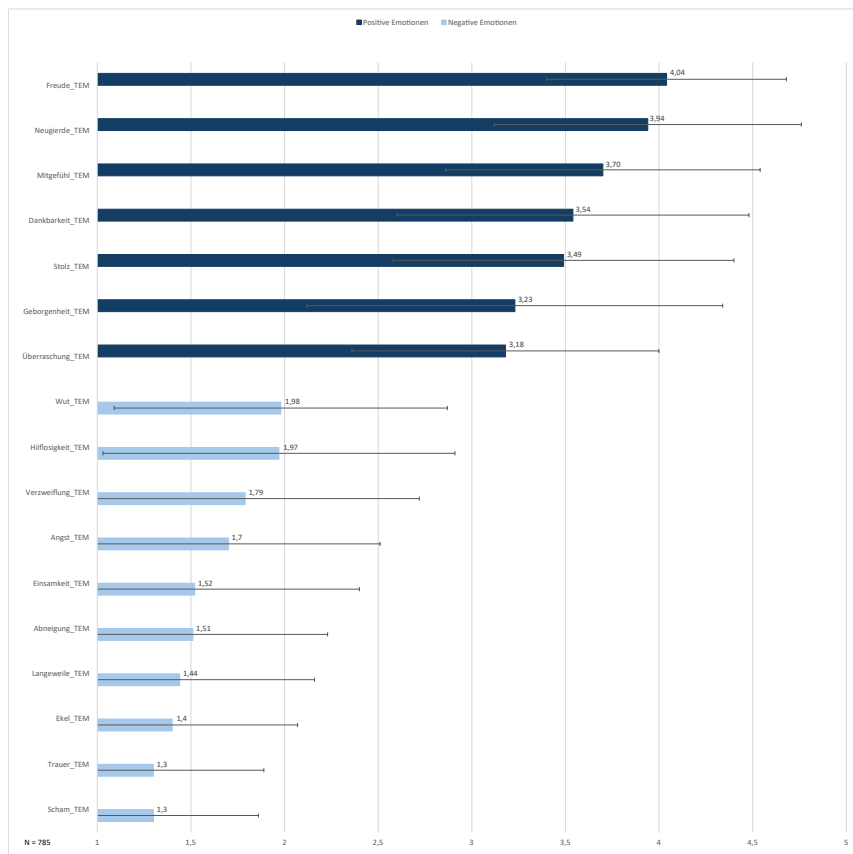
4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zur Bedeutung von Emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen während des Berufseinstiegs von Lehrkräften vorgestellt. Zu Beginn werden die Ergebnisse der Gesamtstichprobe präsentiert, gefolgt von Ergebnissen zu geschlechtsspezifischen und schultypspezifischen Gruppenunterschieden sowie Unterschiede bezogen auf die Berufseinstiegsvariante. Schließlich werden die Zusammenhänge zwischen Emotionen, Emotionsregulation, Beanspruchung und Selbstwirksamkeit dargestellt.

4.1 Ergebnisse zu Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung für die Gesamtstichprobe

Zur Beantwortung der Frage F1, welche Bedeutung Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung im Berufseinstieg haben, werden zunächst die Ergebnisse der deskriptiven Analysen für die Skala *Teacher Emotion Measurement* (TEM) (siehe Abschnitt 3) für die Gesamtstichprobe der untersuchten Berufseinsteiger*innen ($N = 785$) dargestellt (Abbildung 1).

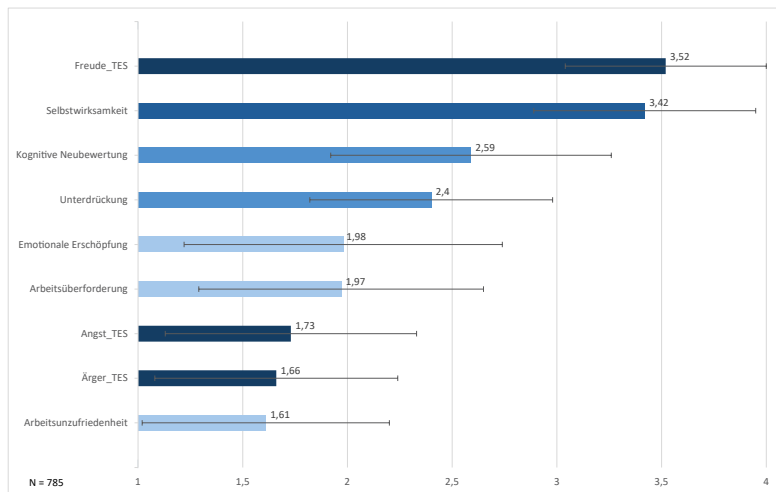
Abbildung 1: Häufigkeit des Erlebens positiver und negativer Emotionen (Teacher Emotion Measurement)



Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“

Bei der Betrachtung von Abbildung 1 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte der positiven Emotionen (Freude_TEM, Neugierde_TEM, Mitgefühl_TEM, Dankbarkeit_TEM, Stolz_TEM, Geborgenheit_TEM und Überraschung_TEM) über dem Skalenmittelwert liegen, wohingegen die Mittelwerte der negativen Emotionen (Wut_TEM, Hilflosigkeit_TEM, Verzweiflung_TEM, Angst_TEM, Einsamkeit_TEM, Abneigung_TEM, Langeweile_TEM, Ekel_TEM, Trauer_TEM und Scham_TEM) durchgehend darunter zu finden sind. Insbesondere das Erleben von Freude_TEM ($M = 4.04, SD = 0.64$), Neugierde_TEM ($M = 3.94, SD = 0.82$) und Mitgefühl_TEM ($M = 3.70, SD = 0.84$) wird von den Berufseinsteiger*innen besonders häufig berichtet. Scham_TEM ($M = 1.30, SD = 0.56$), Trauer_TEM ($M = 1.30, SD = 0.59$) und Ekel_TEM ($M = 1.40, SD = 0.67$) hingegen sind in Bezug auf ihre Häufigkeit unterrepräsentiert.

Abbildung 2: Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung



Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“

Aus den Mittelwerten (Abbildung 2) geht hervor, dass Freude_{TES} ($M = 3.52$, $SD = 0.48$) als zentrale Lehrer*innenemotion im Unterricht sehr häufig erlebt wird, wobei Angst_{TES} ($M = 1.73$, $SD = 0.60$) und Ärger_{TES} ($M = 1.66$, $SD = 0.58$) unter dem Skalenmittelwert und die Selbstwirksamkeit ($M = 3.42$, $SD = 0.53$) der Berufseinsteiger*innen über dem Skalenmittelwert liegen. Hinsichtlich der betrachteten Emotionsregulationsstrategien wird deutlich, dass beide Mittelwerte über dem Skalenmittelwert angesiedelt sind, wobei auf die Strategie der kognitiven Neubewertung ($M = 2.59$, $SD = 0.67$) von den Befragten häufiger zurückgegriffen wird als auf die der Unterdrückung ($M = 2.40$, $SD = .58$). Mit Blick auf die drei Subskalen zur Erfassung des Beanspruchungserlebens der Berufseinsteiger*innen zeigt sich weiters, dass Emotionale Erschöpfung ($M = 1.98$, $SD = 0.76$) und Arbeitsüberforderung ($M = 1.97$, $SD = 0.68$) einen durchschnittlichen Mittelwert aufweisen, wohingegen die Arbeitsunzufriedenheit ($M = 1.61$, $SD = 0.59$) im Vergleich etwas geringer ausfällt. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Mittelwerte der Subskalen zur Messung der Beanspruchung von Berufseinsteiger*innen deutlich niedriger als die von Freude_{TES} und Selbstwirksamkeit sind.

Die Ergebnisse von TEM und TES zeigen, dass Freude ($M_{TEM} = 4.04$, $M_{TES} = 3.52$) bei beiden Skalen die höchsten Mittelwerte hat, wohingegen Wut_{TEM} bzw. Ärger_{TES} (mit $M_{TEM} = 1.98$ und $M_{TES} = 1.66$) und Angst (mit $M_{TEM} = 1.70$ und $M_{TES} = 1.73$) durchschnittlich weniger frequent im Kontext des emotionalen Erlebens berichtet werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass unter Berücksichtigung der Häufigkeit ihres Erlebens insbesondere die positiven Emotionen von besonderer Relevanz im Berufseinstieg zu sein scheinen, wobei Wut_{TEM} , $Hilflosigkeit_{TEM}$ und $Verzweiflung_{TEM}$ die negativen Emotionen mit den höchsten Mittelwerten darstellen.

4.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede in Hinblick auf Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung

Im Folgenden wird der Frage F2 nachgegangen, inwiefern Geschlechterunterschiede zwischen Frauen und Männern ($N=776$) in Hinblick auf Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung bestehen.

Tabelle 2: Positive Emotionen nach Geschlecht (*Teacher Emotion Measurement*)

Item und Geschlecht		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Mitgefühl _{TEM}	Frauen	576	3.80	0.80	1	5
	Männer	200	3.39	0.90	1	5
Dankbarkeit _{TEM}	Frauen	576	3.59	0.93	1	5
	Männer	200	3.39	0.99	1	5
Überraschung _{TEM}	Frauen	576	3.22	0.78	1	5
	Männer	200	3.08	0.90	1	5
Geborgenheit _{TEM}	Frauen	576	3.25	1.10	1	5
	Männer	200	3.18	1.15	1	5
Stolz _{TEM}	Frauen	576	3.50	0.92	1	5
	Männer	200	3.47	0.89	1	5
Freude _{TEM}	Frauen	576	4.05	0.65	2	5
	Männer	200	4.02	0.62	2	5
Neugierde _{TEM}	Frauen	576	3.95	0.80	1	5
	Männer	200	3.92	0.86	1	5

Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

Die Betrachtung der Tabelle 2 zeigt sowohl Abweichungen als auch Gemeinsamkeiten im Erleben positiver Emotionen im Unterricht zwischen Frauen und Männern. Frauen weisen höhere Mittelwerte bei Mitgefühl_{TEM} ($M=3.80$, $SD=0.80$) und Dankbarkeit_{TEM} ($M=3.59$, $SD=0.93$) auf als Männer (Mitgefühl_{TEM}: $M=3.39$, $SD=0.90$; Dankbarkeit_{TEM}: $M=3.39$, $SD=0.99$). Die Emotionen Überraschung_{TEM}, Geborgenheit_{TEM}, Stolz_{TEM}, Freude_{TEM} und Neugierde_{TEM} zeigen hingegen vergleichbare Mittelwerte zwischen den Geschlechtern. Insbesondere bei Stolz_{TEM}, Freude_{TEM} und Neugierde_{TEM} sind sowohl Mittelwerte als

auch Standardabweichungen bei Frauen (Stolz_{TEM}: $M = 3.50$, $SD = 0.92$; Freude_{TEM}: $M = 4.05$, $SD = 0.65$; Neugierde_{TEM}: $M = 3.95$, $SD = 0.80$) und Männern (Stolz_{TEM}: $M = 3.47$, $SD = 0.89$; Freude_{TEM}: $M = 4.02$, $SD = 0.62$; Neugierde_{TEM}: $M = 3.92$, $SD = 0.86$) nahezu ident.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Frauen insgesamt häufiger vom Erleben positiver Emotionen berichten als Männer, wobei sich besonders Unterschiede in Hinblick auf Mitgefühl_{TEM} und Dankbarkeit_{TEM} abzeichnen.

Tabelle 3: Negative Emotionen nach Geschlecht (*Teacher Emotion Measurement*)

Item und Geschlecht		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Hilflosigkeit _{TEM}	Frauen	576	2.06	0.95	1	5
	Männer	200	1.70	0.83	1	4
Verzweiflung _{TEM}	Frauen	576	1.87	0.95	1	5
	Männer	200	1.53	0.82	1	4
Wut _{TEM}	Frauen	576	2.03	0.89	1	5
	Männer	200	1.83	0.85	1	4
Einsamkeit _{TEM}	Frauen	576	1.55	0.90	1	5
	Männer	200	1.44	0.82	1	5
Ekel _{TEM}	Frauen	576	1.42	0.68	1	5
	Männer	200	1.32	0.61	1	4
Angst _{TEM}	Frauen	576	1.72	0.82	1	5
	Männer	200	1.63	0.79	1	4
Trauer _{TEM}	Frauen	576	1.32	0.60	1	4
	Männer	200	1.26	0.54	1	4
Scham _{TEM}	Frauen	576	1.31	0.57	1	4
	Männer	200	1.30	0.53	1	4
Abneigung _{TEM}	Frauen	576	1.49	0.70	1	5
	Männer	200	1.59	0.78	1	5
Langeweile _{TEM}	Frauen	576	1.38	0.66	1	5
	Männer	200	1.61	0.84	1	5

Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

Auch in Hinblick auf das Erleben negativer Emotionen im Unterricht (Tabelle 3) bestehen zwischen Frauen und Männern sowohl Gemeinsamkeiten als auch Abweichungen, die sich insbesondere bei den Emotionen Hilflosigkeit_{TEM} und Verzweiflung_{TEM} zeigen. Frauen weisen hier höhere Mittelwerte (Hilflosigkeit_{TEM}: $M = 2.06$, $SD = 0.95$; Verzweiflung_{TEM}: $M = 1.87$, $SD = 0.95$) im Vergleich zu Männern (Hilflosigkeit_{TEM}: $M = 1.70$, $SD = 0.83$; Verzweiflung_{TEM}: $M = 1.53$, $SD = 0.82$) auf. Auch bei Wut_{TEM}, Einsamkeit_{TEM}, Ekel_{TEM}, Angst_{TEM} und Trauer_{TEM} bildet sich die Tendenz ab, dass Frauen diese häufiger erleben als Männer, wobei die Differenzen der Mittelwerte bei diesen Emotionen geringer sind als

bei Hilflosigkeit und Verzweiflung. Die Mittelwerte der Emotion Scham_{TEM} sind bei Frauen ($M = 1.31, SD = 0.57$) und Männern ($M = 1.30, SD = 0.53$) nahezu gleich groß. Lediglich Langeweile_{TEM} und Abneigung_{TEM} wird von Männern (Langeweile_{TEM}: $M = 1.61, SD = 0.84$; Abneigung_{TEM}: $M = 1.59, SD = 0.78$) häufiger als von Frauen (Langeweile_{TEM}: $M = 1.38, SD = 0.66$; Abneigung_{TEM}: $M = 1.49, SD = 0.70$) erlebt, wobei die Differenz der Mittelwerte bei Langeweile_{TEM} deutlicher ist als bei Abneigung_{TEM}.

Um geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf distinkte Emotionen (TEM) zu testen, wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Die MANOVA wurde gewählt, da sie die gleichzeitige Untersuchung mehrerer abhängiger Variablen und die Feststellung von Geschlechtsunterschieden zwischen diesen Variablen ermöglicht. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse zeigen einen signifikanten multivariaten Effekt des Geschlechts auf die kombinierten abhängigen Variablen, ($\Lambda = .886, F(17, 758) = 5.744, p < .001$). Frauen erzielten signifikant höhere Werte als Männer bei Mitgefühl_{TEM} ($F(1, 774) = 37.514, p < .001, \eta^2 = .046$), Dankbarkeit_{TEM} ($F(1, 774) = 6.167, p = .013, \eta^2 = .008$), Überraschung_{TEM} ($F(1, 774) = 3.885, p = .049, \eta^2 = .005$), Hilflosigkeit_{TEM} ($F(1, 774) = 21.465, p < .001, \eta^2 = .027$), Verzweiflung_{TEM} ($F(1, 774) = 19.451, p < .001, \eta^2 = .025$) und bei Wut_{TEM} ($F(1, 774) = 7.444, p = .007, \eta^2 = .010$). Männer erzielten signifikant höhere Werte als Frauen bei Langeweile_{TEM} ($F(1, 774) = 15.835, p < .001, \eta^2 = .020$).

Tabelle 4: Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung nach Geschlecht

Item und Geschlecht		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Kognitive Neubewertung	Frauen	576	2.68	0.62	1.00	4.00
	Männer	200	2.36	0.75	1.00	4.00
Emotionale Erschöpfung	Frauen	576	2.05	0.78	1.00	4.00
	Männer	200	1.78	0.69	1.00	4.00
Arbeitsüberforderung	Frauen	576	2.03	0.65	1.00	3.86
	Männer	200	1.78	0.58	1.00	3.57
Selbstwirksamkeit	Frauen	576	3.38	0.54	1.33	4.00
	Männer	200	3.55	0.48	2.00	4.00
Ärger _{TES}	Frauen	576	1.68	0.58	1.00	4.00
	Männer	200	1.60	0.57	1.00	3.50
Arbeitsunzufriedenheit	Frauen	576	1.70	0.62	1.00	4.00
	Männer	200	1.63	0.59	1.00	3.67
Unterdrückung	Frauen	576	2.39	0.57	1.00	4.00
	Männer	200	2.44	0.61	1.00	4.00
Freude _{TES}	Frauen	576	3.52	0.50	1.50	4.00
	Männer	200	3.51	0.45	2.00	4.00
Angst _{TES}	Frauen	576	1.73	0.59	1.00	4.00
	Männer	200	1.73	0.61	1.00	3.75

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

Hinsichtlich der deskriptiven Statistiken innerhalb der in Tabelle 4 zu betrachtenden Skalen zeigen Frauen bei kognitiver Neubewertung einen durchschnittlichen Wert von 2.68 ($SD=0.62$). Männer erreichen dabei einen marginal niedrigeren durchschnittlichen Wert von 2.36 ($SD=0.75$). Auch in Hinblick auf Arbeitsüberforderung, Emotionale Erschöpfung und Selbstwirksamkeit zeichnen sich Geschlechterdifferenzen ab, wohingegen bei Ärger_{TES}, Arbeitsunzufriedenheit, Unterdrückung und Freude_{TES} keine Abweichungen zu berichten sind. Es zeigt sich ebenfalls kein Geschlechterunterschied bei Angst_{TES}, wobei Frauen ($M=1.73$, $SD=0.59$) und Männer ($M=1.73$, $SD=0.61$) Angst_{TES} im Durchschnitt gleich häufig erleben. Generell ist hierbei ersichtlich, dass Frauen bei den meisten Skalen höhere durchschnittliche Werte aufzeigen, insbesondere bei der Strategie der kognitiven Neubewertung und der Emotionalen Erschöpfung, wohingegen Männer leicht höhere Mittelwerte im Hinblick auf die Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit und die Strategie der Unterdrückung im Umgang mit Emotionen zeigen.

Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) zeigt einen signifikanten multivariaten Effekt des Geschlechts auf die kombinierten abhängigen Variablen mit ($\Lambda = .868$, $F(9, 766) = 12.927$, $p < .001$), wobei Frauen signifikant höhere Werte bei kognitive Neubewertung ($F(1, 774) = 34.097$, $p < .001$, $\eta^2 = .042$),

Arbeitsüberforderung ($F(1, 774) = 25.499, p < .001, \eta^2 = .032$) und Emotionaler Erschöpfung ($F(1, 774) = 18.743, p < .001, \eta^2 = .024$) erzielten. Männer erreichten hingegen signifikant höhere Werte in Hinblick auf Selbstwirksamkeit ($F(1, 774) = 14.743, p < .001, \eta^2 = .019$).

Zusammenfassend zeigen sich insofern geschlechtsspezifische Unterschiede in Hinblick auf Emotionen, als Frauen statistisch signifikant mehr Mitgefühl, Dankbarkeit, Überraschung, Hilflosigkeit, Verzweiflung und Wut und Männer mehr Langeweile erleben. Hinsichtlich der Emotionsregulation wenden Frauen mehr kognitive Neubewertung an als Männer, die wiederum statistisch signifikant von einer höheren Selbstwirksamkeit berichten. Bezüglich der Beanspruchung erzielen Frauen sowohl bei Arbeitsüberforderung als auch bei Emotionaler Erschöpfung signifikant höhere Werte als ihre männlichen Kollegen.

4.3 Schultypspezifische Unterschiede in Hinblick auf Lehrer*innen-emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung

Nachfolgend wird dargestellt, inwiefern Unterschiede zwischen Primarstufe ($n = 173$) und Sekundarstufe ($n = 565$) in Hinblick auf Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung bestehen (F3).

Tabelle 5: Positive Emotionen nach Schultyp (*Teacher Emotion Measurement*)

Item und Stufe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	
Geborgenheit _{TEM}	Primarstufe	173	3.57	1.09	1	5
	Sekundarstufe	565	3.09	1.10	1	5
Mitgefühl _{TEM}	Primarstufe	173	3.98	0.78	2	5
	Sekundarstufe	565	3.61	0.84	1	5
Dankbarkeit _{TEM}	Primarstufe	173	3.77	0.87	1	5
	Sekundarstufe	565	3.46	0.95	1	5
Stolz _{TEM}	Primarstufe	173	3.65	0.83	1	5
	Sekundarstufe	565	3.45	0.94	1	5
Freude _{TEM}	Primarstufe	173	4.14	0.58	2	5
	Sekundarstufe	565	4.02	0.64	2	5
Neugierde _{TEM}	Primarstufe	173	3.98	0.74	1	5
	Sekundarstufe	565	3.92	0.84	1	5
Überraschung _{TEM}	Primarstufe	173	3.23	0.79	1	5
	Sekundarstufe	565	3.18	0.81	1	5

Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

Wie Tabelle 5 entnommen werden kann, zeigen Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe in fast allen untersuchten Emotionen höhere durchschnittliche Werte als Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe.

Bezüglich des Fühlens von Geborgenheit_{TEM} weisen die Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe einen durchschnittlichen Wert von 3.57 ($SD=1.09$) auf, während Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe einen niedrigeren Mittelwert von 3.09 ($SD=1.10$) berichten. Zudem weisen Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe, bezogen auf das Empfinden von Mitgefühl_{TEM}, einen höheren durchschnittlichen Wert von 3.98 ($SD=0.78$) auf, verglichen mit Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe, die einen Durchschnitt von 3.61 ($SD=0.84$) erreichen. Hinsichtlich des Erlebens von Dankbarkeit_{TEM} zeigen Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe einen Mittelwert von 3.77 ($SD=0.87$), während Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe einen Durchschnitt von 3.46 ($SD=0.95$) aufweisen. Hinsichtlich der Emotion Stolz_{TEM} liegt der Mittelwert bei Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe bei 3.65 ($SD=0.83$), wohingegen Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe einen leicht niedrigeren Durchschnitt von 3.45 ($SD=0.94$) zeigen. In Hinblick auf Freude_{TEM} berichten Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe einen marginal höheren durchschnittlichen Wert von 4.14 ($SD=0.58$) verglichen mit dem Durchschnittswert der Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe ($M=4.02$; $SD=0.64$). Bei Überraschung_{TEM} und Neugierde_{TEM} sind die Unterschiede der Berufseinsteiger*innen zwischen den Schulstufen kaum ausgeprägt.

Tabelle 6: Negative Emotionen nach Schultyp (*Teacher Emotion Measurement*)

Item und Stufe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	
Ekel _{TEM}	Primarstufe	173	1.60	0.77	1	5
	Sekundarstufe	565	1.31	0.60	1	4
Langeweile _{TEM}	Primarstufe	173	1.23	0.56	1	5
	Sekundarstufe	565	1.51	0.76	1	5
Verzweiflung _{TEM}	Primarstufe	173	1.97	0.95	1	5
	Sekundarstufe	565	1.71	0.90	1	5
Hilflosigkeit _{TEM}	Primarstufe	173	2.15	0.98	1	5
	Sekundarstufe	565	1.90	0.92	1	5
Einsamkeit _{TEM}	Primarstufe	173	1.64	0.97	1	5
	Sekundarstufe	565	1.48	0.84	1	5
Wut _{TEM}	Primarstufe	173	2.08	0.88	1	5
	Sekundarstufe	565	1.94	0.88	1	5
Trauer _{TEM}	Primarstufe	173	1.36	0.62	1	4
	Sekundarstufe	565	1.26	0.55	1	4
Angst _{TEM}	Primarstufe	173	1.75	0.83	1	4
	Sekundarstufe	565	1.67	0.80	1	5
Abneigung _{TEM}	Primarstufe	173	1.48	0.66	1	4
	Sekundarstufe	565	1.52	0.73	1	5
Scham _{TEM}	Primarstufe	173	1.31	0.60	1	4
	Sekundarstufe	565	1.30	0.54	1	4

Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

Die Betrachtung der Tabelle 6 macht Abweichungen und Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Erlebens negativer Emotionen zwischen Berufseinsteiger*innen in der Primar- und Sekundarstufe deutlich. Bei der Emotion Ekel_{TEM} weisen Berufseinsteiger*innen der Primarstufe höhere Werte ($M = 1.60$, $SD = 0.77$) als diejenigen in der Sekundarstufe ($M = 1.31$, $SD = 0.60$) auf. Eine Differenz ist auch bei der Emotion Langeweile_{TEM} zu erkennen, bei der allerdings die Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe ($M = 1.51$, $SD = 0.76$) einen höheren Mittelwert als ihre Kolleg*innen in der Primarstufe ($M = 1.23$, $SD = 0.56$) zeigen. Verzweiflung_{TEM} wird wiederum von Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe stärker empfunden ($M = 1.97$, $SD = 0.95$) im Vergleich zu denjenigen in der Sekundarstufe ($M = 1.71$, $SD = 0.90$). Diese Tendenz setzt sich auch bei der Emotion Hilflosigkeit_{TEM} fort, wo Primarstufen-Berufseinsteiger*innen ($M = 2.15$, $SD = 0.98$) höhere Werte zeigen als ihre Kolleg*innen in der Sekundarstufe ($M = 1.90$, $SD = 0.92$). Auch bei Einsamkeit_{TEM} ist ein höherer Mittelwert bei Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe ($M = 1.64$, $SD = 0.97$) im Vergleich zur Sekundarstufe ($M = 1.48$, $SD = 0.84$) zu beobachten. In Hinblick auf die Emotion Wut_{TEM} zeigen Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe einen höheren

Mittelwert ($M=2.08$, $SD=0.88$) im Vergleich zu denen in der Sekundarstufe ($M=1.94$, $SD=0.88$). Trauer_{TEM} zeigt ein ähnliches Bild, da die Primarstufen-Berufseinsteiger*innen ($M=1.36$, $SD=0.62$) wieder höhere Werte als diejenigen in der Sekundarstufe ($M=1.26$, $SD=0.55$) aufweisen. Angst_{TEM} ist eine weitere Emotion, die häufiger von Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe ($M=1.75$, $SD=0.83$) berichtet wird als von denen in der Sekundarstufe ($M=1.67$, $SD=0.80$). Abneigung_{TEM} ist neben Langeweile_{TEM} die einzige negative Emotion, die von Berufseinsteiger*innen der Sekundarstufe ($M=1.52$, $SD=0.73$) durchschnittlich häufiger erlebt wird als von deren Kolleg*innen in der Primarstufe ($M=1.48$, $SD=0.66$), auch wenn die Differenz der Mittelwerte hier geringer ausfällt als bei Abneigung_{TEM}. Schließlich zeigt sich bei der Emotion Scham_{TEM} mit beinahe identischen Mittelwerten (Primarstufe: $M=1.31$, $SD=0.60$; Sekundarstufe: $M=1.30$, $SD=0.54$) kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Mittels einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) konnte ein signifikanter multivariater Effekt der Schulstufe auf die kombinierten abhängigen Variablen ($\Lambda = .851$, $F(17, 720) = 7.438$, $p < .001$) gezeigt werden. Berufseinsteigende aus der Primarstufe erreichten signifikant höhere Werte als ihre Kolleg*innen aus der Sekundarstufe bei Ekel_{TEM} ($F(1, 736) = 27.394$, $p < .001$, $\eta^2 = .036$), Mitgefühl_{TEM} ($F(1, 736) = 26.869$, $p < .001$, $\eta^2 = .035$), Geborgenheit_{TEM} ($F(1, 736) = 25.347$, $p < .001$, $\eta^2 = .033$), Dankbarkeit_{TEM} ($F(1, 736) = 15.338$, $p < .001$, $\eta^2 = .020$), Verzweiflung_{TEM} ($F(1, 736) = 10.232$, $p = .001$, $\eta^2 = .014$), Hilflosigkeit_{TEM} ($F(1, 736) = 9.837$, $p = .002$, $\eta^2 = .013$), Stolz_{TEM} ($F(1, 736) = 6.478$, $p = .011$, $\eta^2 = .009$), Einsamkeit_{TEM} ($F(1, 736) = 4.746$, $p = .030$, $\eta^2 = .006$) und Freude_{TEM} ($F(1, 736) = 4.602$, $p = .032$, $\eta^2 = .006$). Berufseinsteiger*innen aus der Sekundarstufe erzielten dagegen höhere Werte bei Langeweile_{TEM} ($F(1, 736) = 20.114$, $p < .001$, $\eta^2 = .027$).

Tabelle 7: Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung nach Schultyp

Item und Stufe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	
Kognitive Neubewertung	Primarstufe	173	2.73	0.59	1.00	4.00
	Sekundarstufe	565	2.55	0.68	1.00	4.00
Freude _{TES}	Primarstufe	173	3.59	0.51	1.50	4.00
	Sekundarstufe	565	3.50	0.47	1.50	4.00
Unterdrückung	Primarstufe	173	2.33	0.58	1.00	4.00
	Sekundarstufe	565	2.42	0.58	1.00	4.00
Angst _{TES}	Primarstufe	173	1.68	0.60	1.00	3.75
	Sekundarstufe	565	1.75	0.59	1.00	4.00
Emotionale Erschöpfung	Primarstufe	173	2.02	0.82	1.00	4.00
	Sekundarstufe	565	1.97	0.75	1.00	4.00
Ärger _{TES}	Primarstufe	173	1.69	0.57	1.00	3.75
	Sekundarstufe	565	1.65	0.58	1.00	4.00
Arbeitsunzufriedenheit	Primarstufe	173	1.65	0.62	1.00	4.00
	Sekundarstufe	565	1.69	0.60	1.00	4.00
Selbstwirksamkeit	Primarstufe	173	3.35	0.53	2.00	4.00
	Sekundarstufe	565	3.45	0.53	1.33	4.00
Arbeitsüberforderung	Primarstufe	173	1.97	0.67	1.00	3.86
	Sekundarstufe	565	1.97	0.63	1.00	3.86

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

Bei der Betrachtung der in Tabelle 7 dargestellten Skalen zeigen Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe bei der Kognitiven Neubewertung einen durchschnittlichen Wert von 2.73 ($SD=0.59$), während Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe einen niedrigeren durchschnittlichen Wert von 2.55 ($SD=0.68$) berichten. In Bezug auf das Erleben von Freude_{TES} weisen Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe einen etwas höheren Mittelwert von 3.59 ($SD=0.51$) auf im Vergleich mit den Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe, die einen Durchschnitt von 3.50 ($SD=0.47$) erzielen. Hinsichtlich Unterdrückung, Angst_{TES}, Emotionaler Erschöpfung, Ärger_{TES}, Arbeitsunzufriedenheit und Selbstwirksamkeit zeigen sich keine deskriptiven Abweichungen der Berufseinsteiger*innen bezüglich der Schulstufen. Hinsichtlich der Arbeitsüberforderung sind die Durchschnittswerte der Berufseinsteiger*innen zwischen den Schulstufen identisch. Sowohl die Primarstufe ($M=1.97, SD=0.67$) als auch die Sekundarstufe ($M=1.97, SD=0.63$) weisen hier keine Unterschiede auf.

Eine MANOVA zeigt einen signifikanten multivariaten Effekt der Schulstufe auf die kombinierten abhängigen Variablen (mit $\Lambda = .943, F(9, 728) = 4.865, p < .001$). Berufseinsteiger*innen aus der Primarstufe erzielten signifikant höhere Werte als ihre Kolleg*innen aus der Sekundarstufe bei kognitiver Neubewertung

($F(1, 738) = 10.690, p = .001, \eta^2 = .014$) und Freude_{TES} ($F(1, 738) = 4.872, p = .028, \eta^2 = .007$). Berufseinsteiger*innen aus der Sekundarstufe erreichten höhere Werte bei der Selbstwirksamkeit ($F(1, 738) = 4.114, p = .043, \eta^2 = .006$).

Festzuhalten bleibt, dass Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe statistisch signifikant höhere Werte in Ekel_{TEM}, Mitgefühl_{TEM}, Geborgenheit_{TEM}, Dankbarkeit_{TEM}, Verzweiflung_{TEM}, Hilflosigkeit_{TEM}, Stolz_{TEM}, Einsamkeit_{TEM} und Freude_{TEM} und ihre Kolleg*innen aus der Sekundarstufe höhere Werte in Langeweile_{TEM} erzielen. Weiters erreichen die Berufseinsteiger*innen der Primarstufe signifikant höhere Werte in kognitiver Neubewertung und Freude_{TES} und diejenigen aus der Sekundarstufe in Selbstwirksamkeit.

4.4 Unterschiede in Hinblick auf Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung bezogen auf die Berufseinstiegsvariante

Im Folgenden wird herausgearbeitet, inwiefern sich Unterschiede hinsichtlich Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen zwischen den Berufseinstiegsvarianten zeigen (F4). Die Gesamtstichprobe der Berufseinsteiger*innen ($N = 785$) lässt sich in Bezug auf die Art des Berufseinstiegs in die folgenden fünf Teilstichproben unterteilen: *Verfrühter Berufseinstieg* ($n = 155; 19.75\%$), *Quereinstieg* ($n = 264; 33.63\%$), *Regulär Bachelor* ($n = 218; 27.77\%$), *Regulär Master* ($n = 78; 9.94\%$) und *Sondervertrag bzw. Sonstiges* ($n = 70; 8.92\%$).

In der Tabelle 8 sind deskriptive Statistiken für die fünf Gruppen der Berufseinsteiger*innen in Bezug auf die positiven Emotionen des Teacher Emotion Measurement dargestellt.

Tabelle 8: Positive Emotionen im Gruppenvergleich (*Teacher Emotion Measurement*)

Item und Gruppe von Berufseinsteiger*innen		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Freude _{TEM}	Verfrüht	155	4.05	0.62	2	5
	Quereinstieg	264	4.09	0.67	2	5
	Regulär Bachelor	218	3.96	0.59	2	5
	Regulär Master	78	4.05	0.70	2	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	4.10	0.59	3	5
Dankbarkeit _{TEM}	Verfrüht	155	3.49	0.88	1	5
	Quereinstieg	264	3.64	0.93	1	5
	Regulär Bachelor	218	3.38	0.94	1	5
	Regulär Master	78	3.47	1.11	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.80	0.83	1	5
Mitgefühl _{TEM}	Verfrüht	155	3.74	0.87	1	5
	Quereinstieg	264	3.62	0.85	1	5
	Regulär Bachelor	218	3.78	0.77	2	5
	Regulär Master	78	3.56	0.91	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.73	0.87	1	5
Geborgenheit _{TEM}	Verfrüht	155	3.28	1.12	1	5
	Quereinstieg	264	3.22	1.14	1	5
	Regulär Bachelor	218	3.18	1.07	1	5
	Regulär Master	78	3.06	1.11	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.49	1.05	1	5
Überraschung _{TEM}	Verfrüht	155	3.24	0.79	1	5
	Quereinstieg	264	3.11	0.85	1	5
	Regulär Bachelor	218	3.28	0.80	1	5
	Regulär Master	78	3.22	0.77	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	2.99	0.83	1	5
Neugierde _{TEM}	Verfrüht	155	3.99	0.75	2	5
	Quereinstieg	264	4.10	0.74	2	5
	Regulär Bachelor	218	3.88	0.83	1	5
	Regulär Master	78	3.69	0.89	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.70	1.00	1	5
Stolz _{TEM}	Verfrüht	155	3.50	0.91	1	5
	Quereinstieg	264	3.50	0.93	1	5
	Regulär Bachelor	218	3.46	0.87	1	5
	Regulär Master	78	3.41	1.03	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.63	0.84	1	5

Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung. Min = Minimum. Max = Maximum

In Bezug auf ihre Valenz lassen sich sieben Emotionen im Unterricht als positive Emotionen bezeichnen. Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zeigen, dass generell alle Gruppen der Berufseinsteiger*innen überdurchschnittliche Mittelwerte

bei den positiven Emotionen erzielen ($M=2.99$ bis $M=4.10$ von maximal 5). Betrachtet man die Mittelwerte zwischen den Gruppen innerhalb der jeweiligen positiven Emotion, so lassen sich die folgenden Tendenzen erkennen: In Bezug auf Freude_{TEM} zeigt die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* den höchsten ($M=4.10$; $SD=0.59$) und die Gruppe *Regulär Bachelor* den niedrigsten Mittelwert ($M=3.96$; $SD=0.59$). Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch bei der Emotion Dankbarkeit_{TEM} erkennen, von der ebenfalls die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* am häufigsten ($M=3.80$; $SD=0.83$) und die Gruppe *Regulär Bachelor* am wenigsten ($M=3.38$; $SD=0.94$) berichtet. In Hinblick auf das Erleben vom Mitgefühl_{TEM} im Unterricht weisen die Gruppe *Regulär Bachelor* den höchsten ($M=3.78$; $SD=0.77$) und die Gruppe *Regulär Master* den niedrigsten Durchschnittswert ($M=3.56$; $SD=0.91$) auf. Von Geborgenheit_{TEM} berichtet die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* am häufigsten ($M=3.49$; $SD=1.05$) und die Gruppe *Regulär Master* am wenigsten ($M=3.06$; $SD=1.11$). In Bezug auf die Emotion Überraschung_{TEM} erreicht die Gruppe *Regulär Bachelor* den höchsten ($M=3.28$; $SD=0.80$) und die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* den niedrigsten Mittelwert ($M=2.99$; $SD=0.83$). Die Gruppe *Quereinstieg* erzielt bei der Emotion Neugierde_{TEM} den höchsten Mittelwert ($M=4.10$; $SD=0.74$) und die Gruppe *Regulär Master* den niedrigsten ($M=3.96$; $SD=0.89$). Von Stolz_{TEM} berichtet die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* am häufigsten ($M=3.63$; $SD=0.84$) und die Gruppe *Regulär Master* am wenigsten ($M=3.41$; $SD=1.03$).

Generell lässt sich feststellen, dass die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* bei vier von sieben positiven Emotionen (Freude_{TEM}, Dankbarkeit_{TEM}, Geborgenheit_{TEM} und Stolz_{TEM}) den höchsten Mittelwert im Vergleich zu den anderen Gruppen hat. Währenddessen erreicht die Gruppe *Regulär Bachelor* bei den vier von sieben positiven Emotionen (Mitgefühl_{TEM}, Geborgenheit_{TEM}, Neugierde_{TEM} und Stolz_{TEM}) den niedrigsten Mittelwert im Vergleich zu den anderen Gruppen.

In der Tabelle 9 sind deskriptive Statistiken für die fünf Gruppen der Berufseinsteiger*innen in Bezug auf die negativen Emotionen des *Teacher Emotion Measurement* dargestellt.

Tabelle 9: Negative Emotionen im Gruppenvergleich (*Teacher Emotion Measurement*)

Item und Gruppe von Berufseinsteiger*innen		n	M	SD	Min	Max
Angst _{TEM}	Verfrüht	155	1.83	0.91	1	5
	Quereinstieg	264	1.54	0.70	1	4
	Regulär Bachelor	218	1.85	0.90	1	4
	Regulär Master	78	1.72	0.74	1	4
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.49	0.63	1	3
Wut _{TEM}	Verfrüht	155	2.14	0.89	1	4
	Quereinstieg	264	1.73	0.82	1	4
	Regulär Bachelor	218	2.19	0.90	1	5
	Regulär Master	78	2.05	0.91	1	4
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.81	0.77	1	3
Langeweile _{TEM}	Verfrüht	155	1.39	0.68	1	4
	Quereinstieg	264	1.42	0.71	1	5
	Regulär Bachelor	218	1.42	0.70	1	5
	Regulär Master	78	1.64	0.82	1	4
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.47	0.81	1	5
Trauer _{TEM}	Verfrüht	155	1.31	0.58	1	4
	Quereinstieg	264	1.26	0.52	1	4
	Regulär Bachelor	218	1.35	0.64	1	4
	Regulär Master	78	1.26	0.55	1	3
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.37	0.69	1	4
Hilflosigkeit _{TEM}	Verfrüht	155	2.12	1.03	1	5
	Quereinstieg	264	1.73	0.78	1	5
	Regulär Bachelor	218	2.24	1.03	1	5
	Regulär Master	78	1.97	0.94	1	4
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.70	0.69	1	3
Ekel _{TEM}	Verfrüht	155	1.48	0.76	1	4
	Quereinstieg	264	1.27	0.57	1	5
	Regulär Bachelor	218	1.55	0.73	1	4
	Regulär Master	78	1.24	0.56	1	4
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.37	0.59	1	3
Verzweiflung _{TEM}	Verfrüht	155	2.01	0.99	1	5
	Quereinstieg	264	1.47	0.76	1	4
	Regulär Bachelor	218	2.07	0.98	1	5
	Regulär Master	78	1.78	0.99	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.60	0.71	1	3
Scham _{TEM}	Verfrüht	155	1.29	0.51	1	3
	Quereinstieg	264	1.25	0.51	1	4
	Regulär Bachelor	218	1.39	0.64	1	4
	Regulär Master	78	1.36	0.56	1	3
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.23	0.54	1	4

Item und Gruppe von Berufseinsteiger*innen		n	M	SD	Min	Max
Abneigung _{TEM}	Verfrüht	155	1.57	0.69	1	4
	Quereinstieg	264	1.45	0.66	1	4
	Regulär Bachelor	218	1.55	0.73	1	4
	Regulär Master	78	1.41	0.75	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.61	0.92	1	5
Einsamkeit _{TEM}	Verfrüht	155	1.59	0.95	1	5
	Quereinstieg	264	1.45	0.81	1	4
	Regulär Bachelor	218	1.53	0.91	1	5
	Regulär Master	78	1.58	0.86	1	5
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.54	0.91	1	4

Anmerkung: Likertskala von 1 „nie“ bis 5 „immer“. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.
Min = Minimum. Max = Maximum

In Bezug auf ihre Valenz lassen sich zehn Emotionen im Unterricht als negative Emotionen bezeichnen. Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zeigen, dass generell alle Gruppen der Berufseinsteiger*innen bei den negativen Emotionen Mittelwerte unterhalb des Skalenmittelwerts erzielen ($M = 1.23$ bis $M = 2.24$ von maximal 5). Vom Erleben der Emotion Angst_{TEM} berichtet die Gruppe *Regulär Bachelor* durchschnittlich am häufigsten ($M = 1.85$; $SD = 0.90$) und die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* ($M = 1.49$; $SD = 0.63$) am wenigsten. Auch in Bezug auf Wut_{TEM} hat die Gruppe *Regulär Bachelor* den höchsten Durchschnittswert ($M = 2.19$; $SD = 0.90$), wohingegen die Quereinsteiger*innen den niedrigsten ($M = 1.73$; $SD = 0.82$) aufweisen. Dass Langeweile_{TEM} empfunden wird, schildert die Gruppe *Regulär Master* am häufigsten ($M = 1.64$; $SD = 0.82$) und die Gruppe *Verfrüht* am wenigsten ($M = 1.39$; $SD = 0.68$). Die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* erzielt den höchsten Mittelwert ($M = 1.37$; $SD = 0.69$) bei der Emotion Trauer_{TEM}. Währenddessen haben die Gruppen *Quereinstieg* und *Regulär Master* den gleichen und gleichzeitig niedrigsten Durchschnittswert bei dieser Emotion ($M = 1.26$; $SD_{Quereinstieg} = 0.52$; $SD_{RegulärMaster} = 0.55$). In Hinblick auf die Hilflosigkeit_{TEM} berichtet die Gruppe *Regulär Bachelor* am häufigsten ($M = 2.24$; $SD = 1.03$) und die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* am wenigsten ($M = 1.70$; $SD = 0.69$) von deren Erleben. Die Gruppe *Regulär Bachelor* zeigt ebenso die höchsten Mittelwerte bei den Emotionen Ekel_{TEM} ($M = 1.55$; $SD = 0.73$) und Verzweiflung_{TEM} ($M = 2.07$; $SD = 0.98$), wohingegen die Gruppen *Regulär Master* bei der Emotion Ekel_{TEM} ($M = 1.24$; $SD = 0.56$) und die Gruppe *Quereinstieg* bei der Emotion Verzweiflung_{TEM} ($M = 1.47$; $SD = 0.76$) die niedrigsten Mittelwerte haben.

Zur Ermittlung signifikanter Unterschiede der fünf Gruppen von Berufseinsteiger*innen in Hinblick auf die Skala *Teacher Emotion Measurement* wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse zeigen einen signifikanten multivariaten Effekt der Gruppenzugehörigkeit auf die kombinierten abhängigen Variablen ($\Lambda = .775$, $F(68$,

3000.471) = 2.961, $p < .001$). Signifikante Gruppenunterschiede konnten dabei für Verzweiflung_{TEM} ($F(4, 780) = 16.647, p < .001, \eta^2 = .079$), Hilflosigkeit_{TEM} ($F(4, 780) = 12.125, p < .001, \eta^2 = .059$), Wut_{TEM} ($F(4, 780) = 10.836, p < .001, \eta^2 = .053$), Angst_{TEM} ($F(4, 780) = 6.937, p < .001, \eta^2 = .034$), Ekel_{TEM} ($F(4, 780) = 6.862, p < .001, \eta^2 = .034$), Neugierde_{TEM} ($F(4, 780) = 6.423, p < .001, \eta^2 = .032$), Dankbarkeit_{TEM} ($F(4, 780) = 3.987, p = .003, \eta^2 = .020$), Überraschung_{TEM} ($F(4, 780) = 2.552, p = .038, \eta^2 = .013$) und Scham_{TEM} ($F(4, 780) = 2.397, p = .049, \eta^2 = .012$) festgestellt werden.

In der Tabelle 10 sind deskriptive Statistiken für die ausgewählten Subskalen dargestellt (siehe Subskalen im Abschnitt 3).

Tabelle 10: Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung im Gruppenvergleich

Subskala und Gruppe von Berufseinsteiger*innen		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Freude _{TES}	Verfrüht	155	3.53	0.46	1.75	4.00
	Quereinstieg	264	3.56	0.46	1.75	4.00
	Regulär Bachelor	218	3.45	0.51	1.50	4.00
	Regulär Master	78	3.48	0.53	1.50	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.59	0.44	2.25	4.00
Angst _{TES}	Verfrüht	155	1.85	0.66	1.00	4.00
	Quereinstieg	264	1.64	0.53	1.00	3.25
	Regulär Bachelor	218	1.82	0.62	1.00	3.75
	Regulär Master	78	1.77	0.62	1.00	3.50
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.52	0.45	1.00	2.75
Ärger _{TES}	Verfrüht	155	1.73	0.63	1.00	3.75
	Quereinstieg	264	1.54	0.50	1.00	3.25
	Regulär Bachelor	218	1.79	0.63	1.00	4.00
	Regulär Master	78	1.65	0.58	1.00	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.59	0.47	1.00	2.75
Arbeitsüberforderung	Verfrüht	155	2.10	0.64	1.00	3.86
	Quereinstieg	264	1.74	0.57	1.00	3.86
	Regulär Bachelor	218	2.18	0.63	1.00	3.86
	Regulär Master	78	2.09	0.68	1.00	3.86
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.71	0.53	1.00	3.14
Arbeitsunzufriedenheit	Verfrüht	155	1.73	0.58	1.00	3.33
	Quereinstieg	264	1.58	0.58	1.00	4.00
	Regulär Bachelor	218	1.73	0.63	1.00	4.00
	Regulär Master	78	1.82	0.70	1.00	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.64	0.61	1.00	3.67
Emotionale Erschöpfung	Verfrüht	155	2.16	0.78	1.00	4.00
	Quereinstieg	264	1.70	0.63	1.00	4.00
	Regulär Bachelor	218	2.25	0.80	1.00	4.00
	Regulär Master	78	2.09	0.79	1.00	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	1.69	0.61	1.00	3.75
Kognitive Neubewertung	Verfrüht	155	2.61	0.67	1.00	4.00
	Quereinstieg	264	2.61	0.71	1.00	4.00
	Regulär Bachelor	218	2.55	0.62	1.00	4.00
	Regulär Master	78	2.57	0.71	1.00	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	2.67	0.65	1.00	4.00

Subskala und Gruppe von Berufseinsteiger*innen		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Unterdrückung	Verfrüht	155	2.44	0.54	1.00	4.00
	Quereinstieg	264	2.40	0.59	1.00	4.00
	Regulär Bachelor	218	2.39	0.57	1.00	4.00
	Regulär Master	78	2.37	0.67	1.00	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	2.34	0.59	1.00	3.75
Selbstwirksamkeit	Verfrüht	155	3.37	0.55	2.00	4.00
	Quereinstieg	264	3.58	0.47	2.00	4.00
	Regulär Bachelor	218	3.27	0.55	1.33	4.00
	Regulär Master	78	3.37	0.52	2.00	4.00
	Sondervertrag/Sonstiges	70	3.53	0.45	2.67	4.00

Anmerkung: Likertskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“. *M*=Mittelwert. *SD*=Standardabweichung. Min=Minimum. Max=Maximum

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass generell alle Gruppen der Berufseinsteiger*innen höhere Mittelwerte bei Freude_{TES}, kognitive Neubewertung, Unterdrückung und Selbstwirksamkeit erreichen ($M=2.34$ bis $M=3.59$ von maximal 4) als bei Angst_{TES}, Ärger_{TES} und Arbeitsunzufriedenheit ($M=1.52$ bis $M=1.85$ von maximal 4). In Bezug auf Freude_{TES} erzielt die Gruppe *Regulär Bachelor* den niedrigsten ($M=3.45$; $SD=0.51$) und die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* den höchsten Durchschnittswert ($M=3.59$; $SD=0.44$). Bei Angst_{TES} skaliert die Gruppe *Verfrüht* am höchsten ($M=1.85$; $SD=0.66$) und die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* am niedrigsten ($M=1.52$; $SD=0.45$). In Bezug auf Ärger_{TES} erzielt die Gruppe *Regulär Bachelor* den höchsten Mittelwert ($M=1.79$; $SD=0.48$) und die Gruppe *Quereinstieg* den niedrigsten ($M=1.54$; $SD=0.50$). Auch in Hinblick auf Arbeitsüberforderung skaliert die Gruppe *Regulär Bachelor* am höchsten ($M=2.18$; $SD=0.63$), wobei hier die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* den niedrigsten Durchschnittswert ($M=1.71$; $SD=0.53$) aufweist. Bei der Arbeitsunzufriedenheit zeigt die Gruppe *Regulär Master* den höchsten Mittelwert ($M=1.82$; $SD=0.70$) und die Gruppe *Quereinstieg* den niedrigsten ($M=1.58$; $SD=0.58$). In Bezug auf Emotionale Erschöpfung skaliert die Gruppe *Regulär Bachelor* am höchsten ($M=2.25$; $SD=0.80$) und die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* am niedrigsten ($M=1.70$; $SD=0.61$), wohingegen sich bei kognitiver Neubewertung ein gegenteiliges Bild zeigt. Hier erreicht die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* den höchsten ($M=2.67$; $SD=0.65$) und die Gruppe *Regulär Bachelor* den niedrigsten Mittelwert ($M=1.70$; $SD=0.61$). Bei der anderen betrachteten Emotionsregulationsstrategie, der Unterdrückung, zeigt die Gruppe *Verfrüht* den höchsten Mittelwert ($M=2.43$; $SD=0.54$), während die Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* den niedrigsten ($M=2.34$; $SD=0.54$) erzielt. In Bezug

auf die Selbstwirksamkeit erreicht die Gruppe *Quereinstieg* den höchsten durchschnittlichen Wert ($M = 3.58$; $SD = 0.47$) und die Gruppe *Regulär Bachelor* den niedrigsten ($M = 3.27$; $SD = 0.55$).

Die Ergebnisse einer MANOVA zeigen einen signifikanten multivariaten Effekt der Gruppenzugehörigkeit auf die kombinierten abhängigen Variablen ($\Lambda = .811$, $F(36, 2894.779) = 4.620$, $p < .001$). Signifikante Gruppenunterschiede konnten dabei für Emotionaler Erschöpfung ($F(4, 780) = 23.086$, $p < .001$, $\eta^2 = .106$), Arbeitsüberforderung ($F(4, 780) = 22.750$, $p < .001$, $\eta^2 = .104$), Selbstwirksamkeit ($F(4, 780) = 12.395$, $p < .001$, $\eta^2 = .060$), AngstTES ($F(4, 780) = 6.828$, $p < .001$, $\eta^2 = .034$), ÄrgerTES ($F(4, 780) = 6.593$, $p < .001$, $\eta^2 = .033$) und Arbeitsunzufriedenheit ($F(4, 780) = 3.693$, $p = .005$, $\eta^2 = .019$) gezeigt werden.

Zusammengefasst werde statistisch signifikante Gruppenunterschiede sowohl in Hinblick auf Lehrer*innenemotionen für Verzweiflung_{TEM}, Hilflosigkeit_{TEM}, Wut_{TEM}, Angst_{TEM}, Ekel_{TEM}, Neugierde_{TEM}, Dankbarkeit_{TEM}, Überraschung_{TEM}, Scham_{TEM}, Angst_{TES}, und Ärger_{TES} als auch in Hinblick auf Beanspruchung für Emotionale Erschöpfung, Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit ersichtlich. Ebenfalls konnten signifikante Gruppenunterschiede für Selbstwirksamkeit gezeigt werden.

4.5 *Bivariate Korrelationen zwischen Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung*

Im Folgenden soll betrachtet werden, welche zentralen Zusammenhänge sich zwischen Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung beim Berufseinstieg herausarbeiten lassen (F5).

Tabelle 11: Korrelationen im Kontext von Teacher Emotion Measurement und Teacher Emotion Scales

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]	[11]	[12]	[13]	[14]	[15]	[16]	[17]	[18]	[19]	[20]
1. Freude _{FEM}	1																			
2. Angst _{FEM}	-.247**	1																		
3. Dankbarkeit _{FEM}	.518**	-.144**	1																	
4. Wut _{FEM}	-.292**	.290**	-.310**	1																
5. Langeweile _{FEM}	-.176**	.061	-.220**	.182**	1															
6. Trauer _{FEM}	-.216**	.290**	-.037	.238**	.111**	1														
7. Hilfslosigkeit _{FEM}	-.343**	.428**	-.252**	.410**	.047	.348**	1													
8. Mitleid _{FEM}	.169**	.019	.261**	-.037	-.130**	.124**	.094**	1												
9. Geborgenheit _{FEM}	.422**	-.181**	.517**	-.263**	-.137**	-.045	-.242**	.311**	1											
10. Ekel _{FEM}	-.177**	.161**	-.092	.270**	.116**	.229**	.205**	.029	-.032	1										
11. Verzweiflung _{FEM}	-.360**	.392**	-.250**	.434**	-.058	.252**	.636**	.080*	-.221**	.235**	1									
12. Überraschung _{FEM}	.037	.109**	.051	.149**	.002	.041	.092*	.064	-.021	.117**	.065	1								
13. Scham _{FEM}	-.136**	.372**	-.064	.275**	.162**	.302**	.327**	-.029	-.090*	.172**	.265**	.102**	1							
14. Neugierde _{FEM}	.287**	-.080*	.258**	-.129**	-.129**	-.062	-.099**	.272**	.226**	-.065	-.160**	.269**	-.049	1						
15. Abneigung _{FEM}	-.314**	.240**	-.269**	.421**	.272**	.233**	.321**	-.105**	-.239**	.253**	.328**	.066	.317**	-.124**	1					
16. Stolz _{FEM}	.329**	-.147**	.314**	-.112**	-.031	-.093**	-.241**	.035	.288**	-.013	-.151**	.087	-.096**	.227**	-.128**	1				
17. Einsamkeit _{FEM}	-.349**	.372**	-.220**	.280**	.151**	.368**	.368**	-.029	-.293**	.223**	.344**	.058	.340**	-.082**	.377**	-.115**	1			
18. Freude _{FES}	.605**	-.363**	.505**	-.353**	-.230**	-.220**	-.393**	.173**	.446**	-.183**	-.382**	.086*	-.261**	.330**	-.364**	.369**	-.359**	1		
19. Angst _{FES}	-.432**	.518**	-.339**	.287**	.117**	.270**	.509**	-.013	-.296**	.125**	.506**	.033	.350**	-.176**	.294**	-.288**	.325**	-.550**	1	
20. Ärger _{FES}	-.479**	.357**	-.410**	.630**	.151**	.254**	.517**	-.002	.360**	.299**	.529**	.125**	.276**	-.194**	.400**	-.252**	.316**	-.566**	.504**	1

Anmerkung: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Die in Tabelle 11 dargestellten Ergebnisse der Korrelationen zwischen der Skala *Teacher Emotion Measurement* (TEM) und den Subskalen der *Teacher Emotion Scales* (TES) weisen darauf hin, dass Freude_{TES} positiv und hochsignifikant mit Freude_{TEM} ($r = .605^{**}$) und Dankbarkeit_{TEM} ($r = .505^{**}$) korreliert. Darüber hinaus korreliert Angst_{TES} positiv und hochsignifikant mit Angst_{TEM} ($r = .518^{**}$), Hilflosigkeit_{TEM} ($r = .509^{**}$), Verzweiflung_{TEM} ($r = .506^{**}$) sowie negativ und hochsignifikant mit Freude_{TES} ($r = -.550^{**}$). Ärger_{TES} hängt positiv und hochsignifikant mit Wut_{TEM} ($r = .630^{**}$), Verzweiflung_{TEM} ($r = .529^{**}$), Hilflosigkeit_{TEM} ($r = .517^{**}$) und Angst_{TES} ($r = .504^{**}$) und negativ und hochsignifikant mit Freude_{TES} ($r = -.566^{**}$) zusammen. Die Ergebnisse der Korrelationen zwischen den Items der Skala *Teacher Emotion Measurement* zeigen, dass vor allem zwischen den Emotionen Freude_{TEM} und Dankbarkeit_{TEM} ($r = .518^{**}$), Geborgenheit_{TEM} und Dankbarkeit_{TEM} ($r = .517^{**}$) sowie Verzweiflung_{TEM} und Hilflosigkeit_{TEM} ($r = .636^{**}$) hochsignifikante Zusammenhänge bestehen.

Tabelle 12: Korrelationen im Kontext von Lehrer*innenemotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchung

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]
1. Freude _{TES}	1								
2. Angst _{TES}	-.550^{**}	1							
3. Ärger _{TES}	-.566^{**}	.504^{**}	1						
4. Kognitive Neubewertung	.132 ^{**}	-.094 ^{**}	-.087 ^{**}	1					
5. Unterdrückung	-.126 ^{**}	.112 ^{**}	.039	.273 ^{**}	1				
6. Emotionale Erschöpfung	-.478 ^{**}	.545^{**}	.522^{**}	-.087 [*]	.131 ^{**}	1			
7. Arbeitsüberforderung	-.466 ^{**}	.611^{**}	.486 ^{**}	-.086 [*]	.114 ^{**}	.811^{**}	1		
8. Arbeitsunzufriedenheit	-.717^{**}	.547^{**}	.552^{**}	-.132 ^{**}	.105 ^{**}	.635^{**}	.620^{**}	1	
9. Selbstwirksamkeit	.410 ^{**}	-.471 ^{**}	-.369 ^{**}	.122 ^{**}	-.098 ^{**}	-.421 ^{**}	-.453 [*]	-.393 ^{**}	1

Anmerkung: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

In Tabelle 12 werden die Ergebnisse der Korrelationen zwischen den ausgewählten Skalen ersichtlich. Die Ergebnisse zeigen positive und hochsignifikante Korrelationen zwischen Angst_{TES} und Ärger_{TES} ($r = .504^{**}$), Angst_{TES} und Arbeitsüberforderung ($r = .611^{**}$), Angst_{TES} und Arbeitsunzufriedenheit ($r = .547^{**}$) und Angst_{TES} und Emotionaler Erschöpfung ($r = .545^{**}$). Darüber hinaus hängt Ärger_{TES} positiv mit Arbeitsunzufriedenheit ($r = .552^{**}$) und Emotionaler Erschöpfung ($r = .522^{**}$) zusammen. Arbeitsüberforderung korreliert positiv mit Arbeitsunzufriedenheit ($r = .620^{**}$) und Emotionaler Erschöpfung ($r = .811^{**}$). Zusätzlich hängt Emotionale Erschöpfung positiv und hochsignifikant mit Arbeitsunzufriedenheit ($r = .635^{**}$) zusammen. Freude_{TES} korreliert hochsignifikant und negativ mit Angst_{TES} ($r = -.550^{**}$), Ärger_{TES} ($r = -.566^{**}$) und Arbeitsunzufriedenheit ($r = -.717^{*}$).

5. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen hinsichtlich des Erlebens von Emotionen während des Berufseinstiegs eine klare Dominanz positiver Emotionen gegenüber Emotionen mit einer negativen Valenz. Dies verweist auf die generelle Annahme von Frenzel (2014), Frenzel et al. (2016) und Chen (2021), die betonen, dass positive Emotionen für Lehrpersonen im Unterricht eine bedeutendere Rolle spielen als negative Emotionen. Im Berufseinstieg müssen positive Emotionen jedenfalls als wichtige Ressourcen betrachtet werden, da sie die Motivation von Lehrpersonen steigern (Büssing et al., 2019), ihr psychisches Wohlbefinden (Chang, 2009) und die Effektivität des eigenen Arbeitens verbessern (Frenzel, 2014) sowie das Leistungsverhalten der Schüler*innen erhöhen (Frenzel et al., 2009). Gleichzeitig schlagen sich positiven Emotionen in der Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung nieder (Andersen et al., 2012). Im Besonderen werden in der vorliegenden Studie Freude, Neugierde und Mitgefühl (sowie Dankbarkeit und Stolz) gemäß der Selbsteinschätzung der Berufseinsteiger*innen vermehrt erlebt. Während Freude und Stolz häufig als Lehrer*innenemotionen benannt und empirisch untersucht werden (Becker, 2011; Carson, 2006; Burić et al., 2018), gibt es bislang wenig Bezugnahmen auf das Erleben von Mitgefühl, Neugierde und Dankbarkeit. Besonders während des Berufseinstiegs scheinen diese positiven emotionalen Qualitäten für Lehrkräfte von Bedeutung zu sein und sollten dementsprechend zukünftig stärkere Berücksichtigung im Kontext der beruflichen Belastbarkeit und Zufriedenheit von Berufseinsteiger*innen finden. Demgegenüber scheinen Emotionen mit einer negativen Valenz eher eine untergeordnete Rolle zu spielen. Dies ist insofern überraschend, als bisherige Skalen und Systematisierungsversuche von Lehrer*innenemotionen meist mehr Emotionen mit einer negativen Valenz beinhalten (siehe hierzu bspw. Becker, 2011; Carson, 2006; Chen, 2009; Frenzel et al., 2016). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich diesbezüglich, dass Ärger und Hilflosigkeit die beiden am häufigsten genannten negativen Emotionen sind. Während Ärger immer wieder als zentrale negative Lehrer*innenemotion beschrieben wird (Hagenauer & Volet, 2014), scheint Hilflosigkeit besonders im Berufseinstieg eine wichtige und bislang wenig betrachtete Gefühlsqualität darzustellen, die die Bedeutung der Bewältigung neuer Herausforderungen und Aufgaben während des Einstiegs in den Lehrberuf verdeutlicht und die Notwendigkeit einer intensiven Begleitung in dieser Zeit unterstreicht.

Dabei gilt es zu beachten, dass Wut und Hilflosigkeit, gemeinsam mit Verzweiflung, von Frauen häufiger erlebt werden als von männlichen Lehrpersonen, die am häufigsten von Langeweile und Abneigung berichten. Dies stützt die Annahme, dass weibliche Lehrpersonen insgesamt öfter vom Erleben intensiver negativer Emotionen im Unterricht berichten als ihre männlichen Kollegen (Zembylas et al., 2011; Borrachero et al., 2014; Sun et al., 2024). Zudem bestätigen

die vorliegenden Ergebnisse, dass weibliche Lehrpersonen insgesamt häufiger davon berichten, positive und negative Emotionen im Unterricht zu erleben und sie durch dieses intensivere, emotionale Erleben größerer emotionaler Beanspruchung in Schule und Unterricht ausgesetzt sind (Klassen & Chiu, 2010).

Mit Blick auf Unterschiede im emotionalen Erleben zwischen Lehrpersonen verschiedener Schultypen wird deutlich, dass Berufseinsteiger*innen der Primarstufe weitaus häufiger vom Erleben von Geborgenheit und Ekel berichten, während die Sekundarstufenlehrpersonen mehr Langeweile erleben als ihre Kolleg*innen der Primarschulen. Ersteres lässt sich möglicherweise durch das Alter der Schüler*innen und dem damit einhergehenden Nähebedürfnis in der Primarstufe erklären, wohingegen mehr Langeweile bei Lehrpersonen in der Sekundarstufe oft durch die Reduktion auf wenige Fächer (und schwieriges Schüler*innenverhalten) erklärt wird (Hagenauer & Hascher, 2010).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie (und im Besonderen die Skala *Teacher Emotion Measurement*) machen jedenfalls deutlich, dass das Spektrum des emotionalen Erlebens von Lehrpersonen respektive Berufseinsteiger*innen sich nicht nur auf wenige zentrale Emotionen (wie bspw. Freude, Ärger und Angst) beschränkt. Vielmehr scheint es sinnvoll, in zukünftigen Forschungsarbeiten eine Vielzahl von Lehrer*innenemotionen hinsichtlich ihrer Häufigkeit und Intensität zu berücksichtigen. Auch die Interpretation der *Teacher Emotion Scales* (Frenzel et al., 2016) bestätigt den zentralen Stellenwert des positiven emotionalen Erlebens im Berufseinstieg, wobei die unterdurchschnittlichen Mittelwerte der Subskalen Angst und Ärger nahelegen, dass diese beiden diskreten Emotionen möglicherweise für das emotionale Erleben der befragten Lehrpersonen weniger bedeutsam sind als ursprünglich angenommen. Ein Vergleich der beiden Skalen zu Lehrer*innenemotionen (TEM und TES) bestätigt in der vorliegenden Untersuchung, trotz der Annahme eines sozial erwünschten Antwortverhaltens hinsichtlich der Häufigkeit im Erleben unterschiedlicher Emotionen, den zentralen Stellenwert positiver Emotionen. Daraus kann geschlossen werden, dass zukünftig nicht nur eine große Varianz emotionaler Qualitäten im Kontext von Lehrer*innenemotionen in den Blick genommen werden sollte, sondern dass insbesondere eine differenziertere Betrachtung positiver Emotionen (beim Berufseinstieg und darüber hinaus) zielführend erscheint.

In der Regulation der Lehrer*innenemotionen während des Berufseinstiegs wird deutlich, dass insgesamt häufiger auf die Strategie der kognitiven Neubewertung zurückgegriffen wird. Dies bestätigen die Arbeiten von Taxer und Gross (2018). Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der Effekte der kognitiven Neubewertung besonders positiv zu bewerten, da diese Emotionsregulationsstrategie während des Berufseinstiegs nicht nur zu einem Anstieg des Wohlbefindens beiträgt (Gross & John, 2003), sondern auch mit einer positiven Lernumgebung und einer Verbesserung der Unterrichtsqualität einhergeht (Sutton, 2004). Zudem bestätigt sich die Annahme, dass männliche Lehrpersonen vermehrt auf

die Strategie der Emotionsunterdrückung zurückgreifen, wohingegen weibliche Berufseinsteiger*innen eher die Strategie der kognitiven Neubewertung nutzen (John & Gross, 2003). Dies spiegelt sich auch im Vergleich von Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen wider; Lehrpersonen der Primarstufe (die mit Blick auf die Stichprobe vorwiegend weiblich sind) tendieren eher dazu, ihre Emotionen durch eine Neubewertung der Situation zu regulieren.

Des Weiteren weisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass sich Berufseinsteiger*innen als überdurchschnittlich selbstwirksam in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit als Lehrperson einschätzen. Da hohe Selbstwirksamkeit als protektiver Faktor im Berufseinstieg gilt (Woolfolk Hoy & Spero, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), könnte dies möglicherweise ebenso eine Erklärung für die unterdurchschnittliche Beanspruchung der Berufseinsteiger*innen sein. Die negativen Korrelationen zwischen der Selbstwirksamkeit und anderen beanspruchungsbezogenen Subskalen stützen ebenso diese Annahme. Insgesamt ist die hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung jedenfalls ein besonders positives Resultat der vorliegenden Studie, da davon auszugehen ist, dass diese beim Berufseinstieg die Unterrichtsqualität (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung verbessert (Zee & Koomen, 2016), die Schüler*innenmotivation erhöht (Caprara et al., 2006) und überdies die persönliche Leistung, die Arbeitszufriedenheit und das Engagement der Lehrpersonen fördert (Zee & Koomen, 2016). Möglicherweise erklärt die hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung auch die Bedeutung der berichteten positiven Emotionen während des Berufseinstiegs. Zudem lässt sich die Annahme von Klassen und Chiu (2010) bestätigen, dass sich männliche Lehrpersonen generell als selbstwirksamer einschätzen als ihre weiblichen Kolleginnen.

Im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit scheinen die drei untersuchten Beanspruchungsfaktoren (Arbeitsüberforderung, Arbeitsunzufriedenheit und Emotionale Erschöpfung) zumindest aus der Perspektive der Berufseinsteiger*innen weniger bedeutsam zu sein. Dies ist insofern überraschend, als der Berufseinstieg im Allgemeinen als eine belastende Phase in der Professionalisierung von Lehrkräften eingeschätzt wird (Ingersoll, 2001; Dicke & Waldeyer, 2020); in diesem Zusammenhang scheint es jedenfalls sinnvoll, neben der Selbstwahrnehmung zukünftig auch eine Außenperspektive, bspw. durch eine Einschätzung der Beanspruchungen der Berufseinsteiger*innen von Seiten der Mentor*innen, zu erhalten. Allerdings bestätigen die Ergebnisse, dass weibliche Lehrpersonen sowohl im Hinblick auf emotionale Erschöpfung (Carreira Míguez et al., 2024) als auch hinsichtlich Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit (Antonioni et al., 2006) belasteter sind als ihre männlichen Kollegen.

Mit Blick auf die Korrelationen der emotionalen Qualitäten lassen sich drei hoch signifikante Zusammenhänge hervorheben. Am stärksten korrelieren dabei Verzweiflung und Hilflosigkeit. Dies ist insofern bedenklich, als ein hoher Grad an Verzweiflung und Hilflosigkeit negativ mit der Berufszufriedenheit korreliert;

Lehrpersonen, die sich hilflos fühlen, sind weniger zufrieden mit ihrer Arbeit und zeigen geringere berufliche Leistung (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Zudem konnte Chang (2009) zeigen, dass Lehrpersonen, die sich hilflos und verzweifelt fühlen, ineffektive Unterrichtsmethoden verwenden und zudem Schwierigkeiten haben, eine positive Lernumgebung aufrechtzuerhalten. Ebenso hängen Freude und Dankbarkeit eng miteinander zusammen, wobei auch bisherige Studien zeigen, dass Freude und Dankbarkeit bei Lehrpersonen positiv korrelieren und Lehrpersonen, die Dankbarkeit empfinden, auch häufiger von Freude im Unterricht berichten (Waters, 2011). Abschließend zeigt sich auch eine hohe Korrelation zwischen Geborgenheit und Dankbarkeit, was ebenso positiv hervorzuheben ist, da Dankbarkeit und Geborgenheit zu einem höheren Wohlbefinden und einer besseren Stressbewältigung beitragen; Lehrpersonen, die diese Emotionen erleben, berichten von weniger beruflichem Stress und höherer Zufriedenheit (Seligman, 2011; Lambert et al., 2009). Zu ergänzen gilt es überdies, dass die Betrachtung der Korrelationen zwischen TEM und TES sowohl die Aussagekraft der Ergebnisse der vorliegenden Studie als auch den innovativen Gehalt der selbst entwickelten Skala zur Wahrnehmung von Lehrer*innenemotionen (TEM) unterstreichen.

In Hinblick auf die verwendeten bzw. bereits validierten Skalen sind besonders die hoch-signifikanten Korrelationswerte in den Beanspruchungsfaktoren hervorzuheben, wobei bereits Enzmann und Kleiber (1989) eine hohe Korrelation zwischen Emotionaler Erschöpfung und Arbeitsunzufriedenheit feststellen konnten und gleichzeitig die Konvergenz von Arbeitsunzufriedenheit mit anderen Beanspruchungsfaktoren betonen. Auch Seidler et al. (2014) konnten in ihrer systematischen Übersichtsarbeit zur Untersuchung des Verhältnisses von psychosozialen Arbeitsbedingungen und Burn-out herausarbeiten, dass Arbeitsüberforderung von hoher Relevanz für die Entwicklung von Emotionaler Erschöpfung zu sein scheinen. Damit einhergehend stellen die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine Bestätigung der verwendeten Subskalen zur Erhebung des Konstrukts des Beanspruchungserlebens dar und machen außerdem den besonderen Stellenwert des Zusammenhangs zwischen Arbeitsüberforderung und Emotionaler Erschöpfung deutlich, da dieser der stärkste in der gesamten Studie ist.

Auffallend ist überdies die besonders hohe negative Korrelation zwischen Freude und Arbeitsunzufriedenheit, die die in der Literatur beschriebene Bedeutsamkeit von positiven Emotionen, insbesondere von Freude, für die Arbeitszufriedenheit bestätigt (Fisher, 2000). Basierend auf diesen Ergebnissen lässt sich nochmals das besondere Potenzial einer Erweiterung der im Kontext von Lehrer*innenemotionen zu betrachtenden emotionalen Qualitäten herausstellen, wobei es zukünftig sinnvoll scheint, den Fokus auch auf die Bedeutung weiterer positiver Emotionen für das Beanspruchungserleben zu legen.

Zudem korrelieren Arbeitsüberforderung und Angst hoch signifikant, wobei Arbeitsüberforderung zum einen als ein Faktor für die Entwicklung von Angstzuständen bei Lehrpersonen identifiziert werden kann (Van Droogenbroek et

al., 2014) und zum anderen Lehrpersonen, die unter Angst leiden, ihre Arbeitsbeanspruchung oft als intensiver und schwerer bewältigbar wahrnehmen (Dicke et al., 2015).

Die Ergebnisse weisen zudem auf Differenzen im emotionalen Erleben von Lehrpersonen in Hinblick auf deren Art des Berufseinstiegs (*Verfrüht, Quereinstieg, Regulär Bachelor, Regulär Master* und *Sondervertrag/Sonstiges*) hin. Insbesondere Lehrkräfte mit einem regulären Bachelorabschluss heben sich dabei insofern von den übrigen Gruppen ab, als sie am wenigsten vom Empfinden positiver Emotionen (Mitgefühl, Geborgenheit, Neugierde und Stolz) und am häufigsten von negativen (Angst, Wut, Hilflosigkeit, Ekel, Verzweiflung und Scham) berichten. Dass die Bachelorabsolvent*innen ebenfalls bei den Subskalen Ärger_{TES}, Arbeitsüberforderung und Emotionale Erschöpfung am höchsten skalieren, bestärkt die Annahme, dass sie eine potenziell gefährdete Gruppe mit Blick auf ihr Beanspruchungserleben darstellen. Ursachen dafür könnten mit der Doppelbelastung durch die Berufstätigkeit und die Absolvierung des Masterstudiums einhergehenden organisatorischen Herausforderungen sein, die zu erhöhtem Stress führen (Bacher et al., 2024).

Ein konträres Bild zeichnet sich bei der Betrachtung der Quereinsteiger*innen ab. Diese berichten im Vergleich zu den anderen Gruppen sowohl vom niederfrequentesten Erleben negativer Emotionen (Wut, Trauer, Verzweiflung und Einsamkeit) als auch von der höchsten Selbstwirksamkeit, was wiederum von Weinmann-Lutz et al. (2006) gestützt wird, die zeigen, dass Quereinsteigende eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung und idealistischere sowie realistischere Motive aufweisen als Regelabsolvent*innen. Zudem betont Meier (2010), dass die vielfältigen beruflichen Erfahrungen der Quereinsteigenden als Stärken in den Lehrberuf eingebracht werden können und nennt ebenso das Alter als personale Ressource in diesem Kontext. Auch die Lehrpersonen der Gruppe *Sondervertrag/Sonstiges* skalieren als nicht-reguläre Berufseinsteiger*innen sowohl bei den positiven Emotionen (Freude, Dankbarkeit, Geborgenheit und Stolz) als auch bei den Subskalen Freude_{TES} und kognitive Neubewertung am höchsten. Im Zusammenhang damit, dass sie bei den Subskalen Angst_{TES}, Arbeitsüberforderung, Emotionale Erschöpfung und Emotionsunterdrückung die niedrigsten Mittelwerte aufweisen, wird der Eindruck verstärkt, dass die alternativen bzw. nicht-regulären Wege ins Lehramt mit positiven emotionalen Erfahrungen verbunden sind, was sich in Folge begünstigend auf die Arbeitszufriedenheit und das Wohlbefinden dieser Gruppen auswirken kann (Chen, 2021).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sowohl das besonders häufig von regulären Bachelorabsolvent*innen berichtete Erleben negativer Emotionen und Beanspruchungen als auch die positiv bewerteten emotionalen Erfahrungen im Berufseinstieg von nicht-regulären Lehrpersonen zukünftig einer detaillierteren Betrachtung der hier gefundenen Gruppenunterschiede bedürfen.

6. Fazit

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich zusammenfassend fünf zentrale Aspekte hervorheben: (1) Obwohl der Einstieg in den Lehrberuf als eine kritische und emotional herausfordernde Lebensphase gilt, berichten Berufseinsteiger*innen wesentlich häufiger vom Erleben positiver als negativer Emotionen. (2) Auch wenn Freude, Angst und Ärger als die zentralen Lehrer*innenemotionen gelten, sind Lehrpersonen beim Berufseinstieg tatsächlich mit einer Vielzahl unterschiedlicher emotionaler Qualitäten konfrontiert. (3) Obgleich angehende Lehrkräfte umfassenden neuen Aufgaben und Pflichten nachkommen müssen, schätzen die Berufseinsteiger*innen ihre Selbstwirksamkeit besonders hoch ein. (4) Trotz der allgemeinen Skepsis gegenüber dem Quereinstieg in das Lehramt, zeichnen sich besonders die nicht-regulären Berufseinsteiger*innen durch eine positive Wahrnehmung ihrer Profession und ein positives emotionales Erleben aus. (5) Weibliche Lehrpersonen berichten von einem häufigeren Erleben positiver und negativer Emotionen sowie von einem stärkeren Beanspruchungserleben als ihre männlichen Kollegen, welche sich wiederum als selbstwirksamer einschätzen.

Neben diesen Schlussfolgerungen geht die vorliegende Arbeit aber auch mit zu berücksichtigenden Limitationen einher: (a) Bei allen Resultaten handelt es sich lediglich um Selbsteinschätzungen (mit der potentiellen Gefahr sozial erwünschten Antwortverhaltens). (b) Aufgrund der freiwilligen Teilnahme an der Studie, ist es möglich, dass es aufgrund unterschiedlicher Motivationen zu einer Verzerrung der Stichprobe kommt. (c) Die Ergebnisse aus den Untergruppen sind aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen nur zum Teil repräsentativ. (d) Außerdem konnten in der Auswertung keine kontextuellen Faktoren (wie bspw. Schulklima, Stadt-Land-Gefälle, Care-Verpflichtung etc.) berücksichtigt werden. (e) Zudem handelt es sich lediglich um einen Querschnitt, der keine kausalen Schlüsse oder Verlaufsanalysen zulässt. (f) Ebenso gilt es hier nochmals zu erwähnen, dass aufgrund der geringen Fallzahlen in der geschlechtlichen Diversität lediglich eine binäre Geschlechterverteilung berücksichtigt werden konnte.

Für zukünftige Forschungsbemühungen rund um den Berufseinstieg von Lehrpersonen gilt es im Sinne eines Ausblicks festzuhalten, dass die Perspektive der Mentor*innen als Fremdeinschätzung der Selbsteinschätzung der Berufseinsteiger*innen gegenübergestellt werden sollte und dass Längsschnittdaten mit zumindest zwei Messzeitpunkten erhoben werden sollten. In weiterer Folge scheint es naheliegend auf Grundlage belastbarer empirischer Befunde Implikationen für die Ausbildung von Lehrpersonen und für die Begleitung und Unterstützung während des Berufseinstiegs abzuleiten.

Literatur

- Abler, B. & Kessler, H. (2011). Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) – Eine deutschsprachige Version des ERQ von Gross (2002). *Diagnostica*, 57(3), 144–152. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.3.144>
- Andersen, R. J., Evans, I. M. & Harvet, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 199–220. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657748>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Bacher, S., Dittrich, A.-K., Kraler, C., Schauer, G. & Schreiner, C. (2024). Vorzeitiger Berufseinstieg ins Lehramt. Risiken für die Profession. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 66–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-06>
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2023). *Multivariate Analysis: An Application-Oriented Introduction*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40411-6>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior*, 4. Academic Press, S. 71–81.
- Becker, E. S. (2011). *Teacher's emotion in the classroom and how they relate to emotional exhaustion – An experience-sampling analysis*. Universität Konstanz.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behaviour for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU)*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4527>
- Blömeke, S., Gustafsson, J., Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borrachero, A. B., Brigido, M., Mellado, L., Costillo, E. & Mellado, V. (2014). Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. *Research in Science & Technological Education*, 32(2), 182–215. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.909800>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotion: Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Burić, I., Slišković, A. & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 10, 2280. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Büssing, A. G., Schleper, M. & Menzel, S. (2019). Emotions and pre-service teachers' motivation to teach the context of returning wolves. *Environmental Education Research*, 25(8), 1174–1189. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1487034>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

- Carreira Míguez, M., Rodríguez-Besteiro, S., David-Fernandez, S. & Clemente-Suárez, V. J. (2024). Gender-Based Differences in Psychological, Nutritional, Physical Activity, and Oral Health Factors Associated with Stress in Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 385. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040385>
- Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. PhD Dissertation, Purdue University, IN.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chang, M. L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090>
- Chen, J. (2021). Refining the Teacher Emotion Model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327–357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Chen, J., Lee, J. C. K. & Dong, J. (2020). Emotional trajectory at different career stages: Two excellent teachers' stories. *Frontiers in Psychology (Educational Psychology)*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01034>
- Dicke, T. & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 833–839. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Egloff, F. & Souvignier, E. (2020). Effects of emotion on teaching-related beliefs, attitudes, and intentions of preservice teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 19(2), 161–183. <https://doi.org/10.1177/1475725719868410>
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen* (korr. Fassung, 2004). Asanger.
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 185–202. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2%3C185::AID-JOB34%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2%3C185::AID-JOB34%3E3.0.CO;2-M)
- Fontaine, J. R., Scherer, K. R., Roesch, E. B. & Ellsworth, P. C. (2007). The world of emotions is not two dimensional. *Psychological Science*, 18(12), 1050–1057. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02024.x>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education*. Taylor & Francis, S. 494–519. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Frenzel, A. C., Daniels, L. & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer, S. 129–152. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>

- Gross, J. J. & Jazaieri, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation*. 2. Auflage. Guilford, S. 3–20.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16(6), 495–516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.550499>
- Hagenauer, G. & Volet, S. E. (2014). ‚I don’t think I could, you know, just teach without any emotion’: Exploring the nature and origin of university teachers’ emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Teacher Stress: What It Is, Why It’s Important, How It Can be Alleviated. *Journal of Educational Change*, 13(2), 163–186.
- Herzog, S. & Sandmeier, A. (2024). Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Beltz Juventa, S. 184–200. <https://doi.org/10.25656/01:31892>
- Huber, M. & Hagenauer, G. (2023). Die Regulation von Lehrer*innenemotionen. *Erziehung und Unterricht*, 173(2), 145–153.
- Huber, M. (2023). Emotionen. In Huber, M. & Döll, K. (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer VS, S. 139–146.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Beltz.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S. & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Berufoanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. *Erziehung & Unterricht*, 173(7/8), 513–521. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.10599920>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Schmidt, J. & Lütke, O. (2021). Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety, Stress & Coping*, 34(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1845430>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Krapp, A. & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, S. 511–526.
- Lambert, N. M., Graham, S. M., Fincham, F. D. & Stillman, T. F. (2009). A changed perspective: How gratitude can affect sense of coherence through positive reframing. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 461–470. <https://doi.org/10.1080/17439760903157182>
- Litvin, O. & Hellerstein, D. (2020). Novice Physical Education Teachers in Israel: Facilitators and Barriers to Persistence in the Profession. *Sustainability*, 12(9), 3830. <https://doi.org/10.3390/su12093830>

- Maciejewski, P. K., Prigerson, H. G. & Mazure, C. M. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 373–378. <https://doi.org/10.1192/bjp.176.4.373>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Musliu, A. & Frenzel, A. C. (2023). Teachers' emotions: Validation of the teacher emotions scales in Albanian. *Education Research International*, 1, 6641455. <https://doi.org/10.1155/2023/6641455>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), Article 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. *Emotion in Education*, 13–36. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Resch, K., Alnahdi, G. & Schwab, S. (2022). Exploring the effects of the Covid-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 215–229. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteiger bessere Lehrkräfte? *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 3, 56–60.
- Schonfeld, W. H., Verboncoeur, C. J., Fifer, S. K., Lipschutz, R. C., Lubeck, D. P. & Buesching, D. P. (1997). The functioning and well-being of patients with unrecognized anxiety disorders and major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 43(2), 105–119. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(96\)01416-4](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(96)01416-4)
- Seidler, A., Thinschmidt, M., Deckert, S., Then, F., Hegewald, J., Nieuwenhuisen, K. & Riedel-Heller, S. G. (2014). The role of psychosocial working conditions on burnout and its core component emotional exhaustion – a systematic review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 9(10). <https://doi.org/10.1186/1745-6673-9-10>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- Simonton, K. L., Mercier, K., Richards, K. A. R. & Gaudreault, K. L. (2023). The association of perceived mattering and emotions with physical educator teacher resilience. *European Physical Education Review*, 29(4), 582–600. <https://doi.org/10.1177/1356336X231166545>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sun, M., Ying, K., Ji, Y., You, X., Luo, Y., Hao, C. & Chen, X. (2024). Longitudinal trajectories of teacher emotions among teachers in role transition: the role of emotional intelligence and teacher-student relationships. *Current Psychology*, 1–12.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The „why“ and „how“. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Van Droogenbroek, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weinmann-Lutz, B., Ammann, T., Soom, S. & Pfäffli, Y. (2006). „Jetzt noch studieren ...“: Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P. & Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful co-existence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332–341. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.015>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

6. Mentoring und Betreuung beim Berufseinstieg in das Lehramt

Johannes Dammerer, Pia Glaeser, Elisabeth Haas,
Petra Rauschenberger

In diesem Beitrag werden Ergebnisse der österreichischen Befragung von Berufseinsteiger*innen im ersten Dienstjahr ($N=785$) zum Thema Mentoring dokumentiert. Die institutionalisierte Form des Mentorings der Induktion sieht eine Begleitung von neuen Lehrpersonen durch ausgebildete Mentor*innen an österreichischen Schulen vor. Die Selbsteinschätzungen der Mentees zu den Skalen Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil und Mentoring-Zusammenarbeit werden deskriptiv dargestellt und diskutiert. Die Studie zeigt auf, dass die Vertragslehrpersonen (Lehrpersonen im ersten Dienstjahr) grundsätzlich Freude gegenüber der Betreuung durch ihre Mentor*innen empfinden (84 %) und eine vertrauensvolle (92 %), von Offenheit geprägte (90 %) und freiraumschaffende (96 %) Arbeitsatmosphäre in der Begleitung der Mentor*innen erleben. In den formell vorgesehenen Gesprächseinheiten werden vor allem Themen zu disziplinären Herausforderungen (73 %), Schulorganisation (71 %), Zusammenarbeit mit dem Kollegium (70 %), Unterrichtsmethoden (70 %) und Leistungsbeurteilung (70 %) thematisiert. Die Studie liefert einen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um Mentoring in der Induktionsphase und verweist auf zentrale Implikationen für die Begleitung und Unterstützung von Berufseinsteiger*innen.

1. Einleitung

Die Induktion in Österreich ist eine spezifische Phase in der Berufslaufbahn einer Lehrperson. Der Schwerpunkt dieser Phase ist darauf ausgerichtet, die beruflichen Fähigkeiten der Berufseinsteigenden zu verbessern, die Entwicklung ihrer beruflichen Identität zu fördern (McIntyre & Hobson, 2016; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Mentoring ist dabei als langfristiger Prozess des persönlichen und beruflichen Wachstums zu sehen (Orland-Barak & Wang, 2021; Dammerer & Ziegler, 2022). Im Zuge des Mentorings werden Wissen, Emotionen, Fähigkeiten und Erfahrungen geteilt, um die*dem Mentee zu unterstützen und zu wachsen (Frey et al., 2024).

Keine Institution der Lehramtsausbildung kann eine vollständig ausgebildete Lehrperson hervorbringen, weshalb der Lehrberuf als kontinuierlicher Prozess des Lernens und der professionellen Entwicklung zu verstehen ist (Behr, 2017; Dammerer, 2020; Dammerer et al., 2020). Mentoring und ein effizienter

Mentoring-Prozess sollen und können Herausforderungen identifizieren und neue Lehrpersonen dabei begleiten, diese zu bewältigen (Ingersoll & Strong, 2011; Nyanjom, 2020; Zeilinger & Dammerer, 2023; Dammerer, 2021). Dabei basiert das Mentoring für angehende Lehrkräfte auf einer beruflichen und professionellen Beziehung zwischen Mentor*innen und ihren Mentees (Feiman-Nemser, 2012; Wiesner, 2022; Haas, 2024).

In Österreich umfasst der Aufgabenbereich Mentoring in der Induktion (Bundesgesetzblatt: § 39a, Abs. 3 VBG),

- „(1) die Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- (2) die Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung, sowie eine erforderliche Anleitung,
- (3) eine Unterstützung in der beruflichen Entwicklung (und nunmehr ausdrücklich auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen) sowie
- (4) die Einführung in die Spezifika und aktuellen Schwerpunkte des Schulstandorts. Die Mentorin oder der Mentor hat zur Erfüllung dieser Aufgaben den Unterricht der zu betreuenden Vertragslehrperson im erforderlichen Ausmaß zu hospitieren und regelmäßig mit ihr Kontakt zu halten“ (BGB § 39a, Abs. 3 VBG, 2022).

Das Ziel der hier vorliegenden Untersuchung im Rahmen des österreichweiten Forschungsprojektes zur Berufseinstiegsphase liegt in der Identifikation aktueller Merkmale und Herausforderungen der Induktion bzw. des begleiteten Berufseinstiegs. Im Fokus dieses Beitrages steht der Mentoring-Prozess aus Sicht der Berufseinsteigenden. Es werden Formen der Betreuung, der Mentoring-Stil wie auch die Mentoring-Zusammenarbeit untersucht. Überdies eröffnet auch die Rolle der Mentor*innen als „teacher educators“ (Schrittesser, 2023) im Gesamtrahmen der Lehramtsausbildung neue Perspektiven auf den Berufseinstieg.

2. Theoretischer Hintergrund

Mentoring ist international, wie bspw. in den USA, England, Schweden und oder auch China, bereits ein weit verbreitetes Konzept der jeweiligen Bildungswesen (Wang & Odell, 2007). In der europäischen Forschungsliteratur scheint Mentoring insbesondere in den nordischen Ländern eine zentrale Rolle im Berufseinstieg zu spielen. Dort wird es als umfassendes Konzept innerhalb von Einführungsprogrammen verstanden. Während sich finnische und dänische Studien vor allem mit Peer-Group-Mentoring befassen (Heikkinen et al., 2012), wird Mentoring in anderen europäischen Ländern vorwiegend als Eins-zu-eins-Betreuung konzipiert.

Zu den Auffassungen von Mentoring, auf die sich die europäische Forschungsliteratur am häufigsten stützt, gehört ein von Aspfors und Fransson (2015) entwickelter Ansatz. Sie betrachten Mentoring „als eine Aktivität, einen Prozess und eine langfristige Beziehung zwischen einer erfahrenen Lehrkraft (Mentor*in) und einer weniger erfahrenen neuen Lehrperson, die in erster Linie darauf ausgerichtet ist, das Lernen, die berufliche Entwicklung und das Wohlbefinden der neuen Lehrperson zu unterstützen und seine Einführung in die Unterrichtskultur und den lokalen Schulkontext zu erleichtern“ (ebd., S. 76).

Obwohl diese Definition in der Forschung häufig herangezogen wird, ist sie dennoch ein umstrittenes Konzept, wie Kemmis et al. (2014) darlegen. Unter Rückgriff auf die Theorie der Praxisarchitekturen und eines multiplen Fallstudienansatzes untersuchen und vergleichen sie Praktiken des Mentorings von neuen Lehrpersonen in Australien, Finnland und Schweden und identifizieren drei Typen des Mentorings: Überwachung, Unterstützung und kollaborative Selbstentwicklung. Diese Archetypen spiegeln widersprüchliche Vorstellungen über den Zweck von Mentoring wider: Supervision wird mit einer instrumentellen Sichtweise von Mentoring in Verbindung gebracht, die sich darauf konzentriert, „neu qualifizierte Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die formalen rechtlichen Anforderungen für die Bewährung zu erfüllen“ (Kemmis et al., 2014, S. 155).¹ Unterstützung wird als klassische Sichtweise von Mentoring beschrieben (beispielhaft durch die obige Definition von Aspfors und Fransson), die darauf abzielt, „neue Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer beruflichen Praxis durch erfahrenere Lehrkräfte zu unterstützen“ (Kemmis et al., 2014, S. 155). Die kollaborative Selbstentwicklung wird als mit der Gemeinschaft des Berufs verbunden beschrieben, indem „neue Lehrkräfte kollektiv bei der Entwicklung ihrer beruflichen Identität unterstützt werden“ (ebd.). Kemmis et al. (2014) stellen außerdem fest: Im Fall von Mentoring erzeugt, reproduziert und verändert die Art und Weise, wie Mentoring praktiziert wird, die Dispositionen sowohl der Mentoratspersonen als auch der Mentees. Wenn Mentoring als *Supervision* im Sinne der Aufsicht praktiziert wird, entwickelt die Mentoratsperson wahrscheinlich die Disposition einer Aufsichtsperson und vielleicht einer Vertretung des Staates, während ein*e Mentee dazu neigt, sich der staatlichen Autorität unterzuordnen. In der Umsetzung des Mentorings als Unterstützung/Begleitung und nicht als Controlling wird die Mentoratsperson vermutlich eine helfende und begleitende Haltung als Kolleg*in einnehmen. Die*der Mentee wird demnach Möglichkeiten erhalten, sich beruflich weiterzuentwickeln und sich zu professionalisieren. Wenn Mentoring als kollaborative Selbstentwicklung praktiziert wird, entwickeln Mentoratsperson

1 So wird Supervision in diesem Kontext als Controlling-Instrument und mithin als Aufsicht und Einweisung verstanden, nicht einhergehend mit dem Beratungsformat der Supervision im deutschsprachigen Raum, das berufsbezogene Themen durch professionelle Begleitung reflexiv bearbeitet.

und Mentee wahrscheinlich die Bereitschaft, sich in einer professionellen Gemeinschaft zu engagieren, die sich für die individuelle und kollektive Selbstentwicklung einsetzt. Es ist davon auszugehen, dass berufseinsteigende Lehrpersonen, je nach ausgebildeter Disposition, unterschiedliche Herangehensweisen an ihre Berufsausübung und Unterrichtspraxis entwickeln. Dies beeinflusst nicht nur ihre professionelle Identität, sondern auch ihren individuellen Werdegang innerhalb des Lehrberufs. Mithin muss der Berufsstand genau überlegen, welche Formen des Mentorings wann, für wen und unter welchen Umständen am besten geeignet sind (Kemmis et al., 2014).

Diese Aufforderung zur sorgfältigen Reflexion der Mentoring-Praktiken erweist sich als besonders zentral, auch wenn andere Elemente, wie z. B. die Beziehung zwischen Mentoratsperson und Mentee sowie die Organisation der Mentoring-Prozesse durch die Schule, ebenfalls die Art und Weise, wie der Beruf ausgeübt wird, die Unterrichtspraktiken und die verschiedenen Möglichkeiten, im Beruf zu sein und zu werden, beeinflussen.

Auch wenn sich einzelne Länder in der Umsetzung des Mentorings unterscheiden, finden sich vor allem in den Erwartungen und Zielsetzungen der jeweiligen Mentoring-Programme viele Gleichartigkeiten. Derzeitige Konzepte betonen die Wichtigkeit des kontinuierlichen Austausches zwischen zwei Personen, die jeweils einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund mit sich bringen. Dadurch können Unterrichtskonzepte und pädagogische Maßnahmen effektiv ergänzt und optimiert werden, auch wenn der Einzelfall und das Situationspezifische (Patry, 2018) bzw. der pädagogische Takt (Hansbauer & Schnurr, 2002) nie außer Acht gelassen werden dürfen. Im Austausch mit erfahrenen Kolleg*innen oder Expert*innen lassen sich individuelle Lösungen innerhalb des bestehenden und zunehmend dynamischen Systems finden. Mentoring soll aber auch Lehrkräften in geschützten Räumen die Möglichkeit eröffnen, Unterstützung und (fach-)pädagogische Beratung zu individuellen Fragen aus dem beruflichen Alltag zu erhalten (Ittel & Raufelder, 2009).

Mentoring verfolgt im pädagogischen Kontext somit folgende Ziele:

- Mentoring als Instrument der individuellen und professionellen Weiterentwicklung,
- Mentoring als Instrument der Steigerung/Stärkung eines verantwortungsvollen Zugehörigkeitsgefühls des pädagogischen Personals zu seiner Institution durch den regelmäßigen Austausch zwischen Mentee und Mentor*in,
- Mentoring als Instrument der Stärkung der intensiven Zusammenarbeit, und des
- Gemeinschaftsgefühls des lehrenden Kollegiums, vor allem zwischen Berufseinsteigenden und berufserfahrenen Lehrpersonen.

Mentoring wird seit wenigen Jahren in der Ausbildung von Lehrpersonen und im Berufseinstieg ins österreichische Schulsystem als dialogische und begleitende Methode institutionalisiert und formell eingesetzt (Dammerer et al., 2020). Im Mittelpunkt steht dabei die geschützte Beziehung zwischen Mentoratsperson und Mentee. Es handelt sich um einen Prozess, in dem Austausch, Lernen und Experimentieren stattfinden kann, sowie potenzielle Fähigkeiten und neue Kompetenzen entwickelt werden können. Ziegler (2009) bietet eine Definition, die in Österreich häufig als Grundlage dient:

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einer erfahrenen Mentorin/einem erfahrenen Mentor und einem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“ (Ziegler, 2009, S. 11).

Bei einer formalen Mentoring-Beziehung wird durch eine Institution die Zusammenarbeit begründet und für einen begrenzten Zeitraum festgelegt. Sie kann danach inoffiziell weitergeführt werden, wenn sie von beiden Seiten als positiv erlebt wird (Rotering-Steinberg, 2009). Diese institutionell veranlasste Form des Mentorings erfordert einen Matching-Prozess; die Mentoring-Partner*innen werden von Dritten zusammengeführt (Pflaum, 2017). Formelle Mentoring-Programme werden zunehmend als Personalentwicklungstool eingesetzt, um die positiven Effekte informellen Mentorings für sich zu nutzen und zu professionalisieren (Romahn, 2017; Pflaum, 2017). Die professionelle Begleitung beginnender Lehrpersonen durch ausgebildete Mentor*innen ist dem formellen Mentoring zuzuordnen.

Wir können nicht annehmen, dass Mentoring in jedem Anwendungsbereich gleichermaßen effektiv ist, da die Anforderungen an Mentor*innen und Mentees variieren. Zur Wirksamkeit von Mentoring-Programmen in pädagogischen Kontexten gibt es bislang nur wenige Studien (Hobson, 2003). Harrison et al. (2006) haben dazu eine der wichtigsten Studien veröffentlicht, die die Prozesse des Mentorings zwischen berufseinstiegenden und berufserfahrenen Lehrpersonen untersucht. Sie dokumentieren, dass innerhalb des schulischen Kontextes Mentor*innen häufig eine zentrale Rolle in der Gestaltung des Mentoring-Prozesses und der Mentoring-Beziehung einnehmen. Beginnende Lehrpersonen schätzen besonders die persönliche Fürsorge, die Bereitschaft – über das zu erwartende Maß hinaus – Zeit für das Mentoring bereitzustellen, und die Balance zwischen professioneller Distanz und persönlicher Nähe. Berufseinstiegende sind mit dem Mentoring besonders zufrieden, wenn das apprenticeship-model (Lehrmeister-Modell) durchbrochen wird und Mentor*innen sie als Mitglieder auf Augenhöhe in die Schulkultur hineinbegleiten (participant-involvement), anstatt die Inhalte im Mentoring-Prozess auf didaktische oder pädagogische

Themen zu reduzieren (bureaucratic-managerial) (Harrison et al., 2006). Fried (2003) dokumentiert, dass deutsche Lehrpersonen angeben, für den Lehrberuf am meisten durch Mentor*innen gelernt zu haben. Dreer (2021) zeigt, dass vor allem die Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung das Wohlbefinden der Lehramtsstudierenden während der Praxisphasen beeinflusst. Auch Kutsyuruba et al. (2019) identifizieren solche Effekte unter kanadischen Berufseinsteigenden.

Für die Ausgestaltung von Mentoring gibt es keine normativen Konzepte, die den Erfolg eines Mentoring-Programms garantieren. Vielmehr wird das Mentoring dem jeweiligen Kontext situativ angepasst, um auf die Bedürfnisse der beteiligten Personen einzugehen (Ittel & Raufelder, 2009). Das erfordert jedoch eine hohe kommunikative Kompetenz von Mentor*innen. Bislang wird Mentoring vielfach bei angehenden Lehrpersonen eingesetzt. Wenn Mentoring als Instrument der Personalentwicklung und zur Professionalisierung und Qualitätssicherung über den Berufseinstieg hinaus eingesetzt werden könnte, sollte der Impuls zum Mentoring nicht unmittelbar von den beteiligten Personen ausgehen müssen, sondern institutionalisiert sein, sodass es fixer Bestandteil der alltäglichen Schulpraxis wird, und zwar eben über den Berufseinstieg hinweg.

In Österreich werden durch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unterschiedliche Hochschullehrgänge zur Ausbildung von Mentor*innen angeboten. Für die Tätigkeit als Mentoratsperson ist die Absolvierung einer Ausbildung im Umfang von mindestens 15 ECTS-AP vorgesehen (GZ: BMBWF-90.000/0028-II/B/2018). Die erfolgreiche Absolvierung befähigt für die Betreuung von Studierenden in den pädagogisch-praktischen Studien der Lehramtsausbildung. Für die Tätigkeit als Mentoratsperson in der Induktionsphase (erstes Dienstjahr einer Vertragslehrperson) ist eine Ausbildung im Ausmaß von 30 ECTS-AP vorgesehen; darüber hinaus gibt es Ausbildungen mit 90/120 ECTS-AP, die zu einem Masterabschluss führen. Letztere werden von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Pädagogischen Hochschule Steiermark angeboten.

Seitens des Bildungsministeriums liegen seit Jänner 2018 inhaltliche Empfehlungen für die Curriculumskonzeption der Mentor*innenausbildung vor. Die Kompetenz- und Teilbereiche lauten:

- a) Professionsverständnis von Lehrer*innen und die Rolle von Mentor*innen,
- b) Kommunikation und Interaktion,
- c) Begleiten und Beraten und
- d) Lehren und Lernen in einem Schwerpunkt (GZ: BMBWF-90.000/0028-II/B/2018).

Aufbauend auf diesen Empfehlungen und ihres jeweiligen Verständnisses für die Ausübung der Mentor*innentätigkeit haben Verantwortliche der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Curricula entwickelt. Daraus resultierend ergibt sich in der österreichischen Bildungslandschaft eine Bandbreite an unterschiedlichen Konzepten. Für Studierende in Praxisphasen, beginnende Lehrpersonen und die Begleitung durch Mentor*innen liegen formale Empfehlungen vor, allerdings keine Standardisierungen (Haas, 2021; Dammerer, 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022).

Mentoring-Prozesse im Bildungssystem sind ein Zeichen für die fortschreitende Professionalisierung von Lehrpersonen, da sie eine Unterstützung des Theorie-Praxis-Forschung-Transfers leisten. Sie reflektieren den aktuellen Entwicklungsstand der Profession insbesondere an der wichtigen Schnittstelle des Berufseinstiegs. Mentoring kann als doppelte Professionalisierungsmaßnahme gesehen werden: Es dient sowohl der Ausbildung neuer Lehrpersonen als auch der Qualifizierung von Lehrpersonenbildner*innen. Somit stellt Mentoring sowohl für Mentor*innen als auch für die Mentees auf individueller und personaler Ebene einen Professionalisierungsschritt dar (Kraler et al., 2023).

Einen Mentoring-Prozess zu gestalten, erweist sich für Mentor*innen und Mentees im Kontext schulimmanenter Strukturen als eine große Herausforderung. Angesichts dessen wird in dieser Untersuchung nach den Formen der Betreuung, dem Mentoring-Stil sowie der Mentoring-Zusammenarbeit als bedeutsame Bestandteile eines Mentoring-Prozesses gefragt.

3. Methodisches Vorgehen

Die empirische Auseinandersetzung mit den zuvor formulierten Forschungsanliegen soll im Folgenden näher beschrieben werden. Hierfür wird zu Beginn das Design der Studie und die Stichprobe kurz vorgestellt (siehe hierzu auch Kapitel 2 des Bandes), um darauf aufbauend die verwendeten Items und Skalen sowie die Auswertungsmethoden im Überblick zu skizzieren.

3.1 Design der Studie und Stichprobenbeschreibung

Das als Längsschnittuntersuchung angelegte bundeslandübergreifende österreichische Forschungsprojekt mit qualitativen und quantitativen Forschungszugängen sowie mehreren Messzeitpunkten ist für die Jahre 2023 bis 2028 konzipiert. Im Dezember 2023 erfolgte die erste Online-Erhebung im Sinne einer Selbsteinschätzungen unterschiedlicher Gruppen von Berufseinsteiger*innen.

Die Stichprobe der Online-Befragung umfasst als Vollerhebung alle Berufseinsteigenden des an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen stattfindenden Onboardings der Induktionsphase (regulärer Berufseinstieg nach

dem Bachelor- bzw. Masterabschluss, verfrühter Berufseinstieg während des Lehramtsstudiums, Quereinsteigende sowie Einsteigende mit Sonderverträgen). Die Berufseinsteiger*innen wurden in einer standardisierten E-Mail über das nationale Forschungsnetzwerk zum Berufseinstieg (FONEB) sowie über Ziel und Zweck der österreichweiten Befragung informiert und um ihre Teilnahme gebeten. Die Befragung war zeitlich vom 12. Dezember 2023 bis zum 6. Jänner 2024 limitiert und wurde mit dem Online-Umfrage-Tool Lime-Survey durchgeführt. Von den 4.147 angeschriebenen Berufseinstiegenden des Onboardings wurden im Zuge des Datenmanagements 785 vollständig ausgefüllte Fragebögen unter Berücksichtigung realistischer Antworttendenzen und Bearbeitungszeiten in die Analyse mitaufgenommen ($N=785$). Dies entspricht einem Rücklauf von 18,9 Prozent.

Wie einführend bereits dargelegt, widmet sich der vorliegende Beitrag dem Themenfeld „Begleitung und Mentoring“ und problematisiert dabei die nachfolgende Forschungsfrage: Welche Merkmale und Herausforderungen lassen sich im Mentoring-Prozesses in Bezug auf die Formen der Betreuung, des Mentoring-Stils und der Mentoring-Zusammenarbeit identifizieren?

3.2 *Verwendete Instrumente*

Um Formen der Betreuung, den Mentoring-Stil und die Mentoring-Zusammenarbeit zu untersuchen, wurden drei Skalen zur Selbsteinschätzung verwendet. Zudem wurden die Rahmenbedingungen der Betreuung (wie Zuteilungszeitpunkt, Schulstandort und Gesamteinschätzung des Mentorings) abgefragt.

Zur Erhebung von Daten zu „Formen der Betreuung im Mentoring“ wurden die Items der Evaluation der Induktionsphase von Prenzel et al. (2021) herangezogen und auf einer fünfstufigen Likert-Skala (nie, selten, gelegentlich, oft, immer) von den Berufseinsteiger*innen eingeschätzt (21 Items).

Um den Mentoring-Stil zu erheben, wurde eine dafür entwickelte Skala von Frey, Pichler und Groß-Ophoff (2023) eingesetzt. Diese Skala beinhaltet drei Subskalen zum lernorientierten Mentoring (mit 4 Items), zum Freiraum-gebenden Mentoring (mit 4 Items) und zum direktiven Mentoring (mit 3 Items). Diese Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala (trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu) von den Berufseinsteiger*innen eingeschätzt.

Um die im Mentoring-Prozess behandelten Themen der Zusammenarbeit zu erfassen, wurde eine Skala von Brandau et al. (2017) mit 8 Items verwendet und auf einer fünfstufigen Likert-Skala (nie, selten, gelegentlich, oft, immer) eingeschätzt.

3.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt unter Zuhilfenahme von IBM SPSS Statistics 28. Im Weiteren werden die durch die Online-Befragung gewonnenen Daten anhand von Mittelwerten und Standardabweichungen deskriptiv dargestellt. Wichtig ist es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sich die Gesamtstichprobe von 785 Berufseinsteiger*innen im Kontext der Mentoring-Skalen auf 751 reduziert, da 34 Berufseinsteiger*innen zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Mentoratperson zugewiesen bekommen hatten.

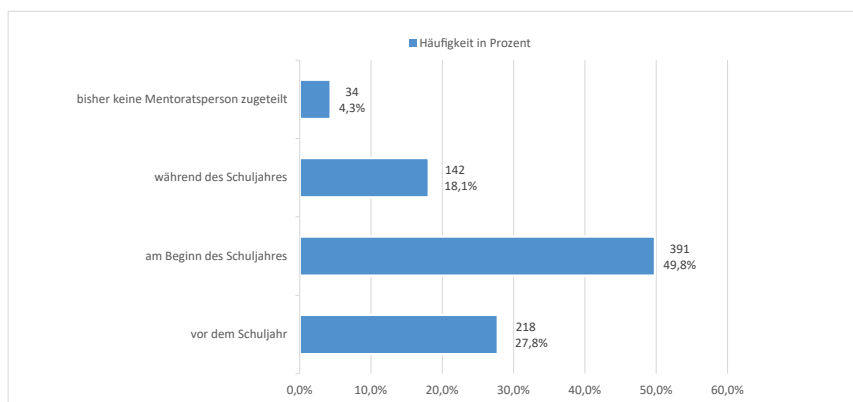
4. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich zunächst auf die Rahmenbedingungen des Mentorats und konzentriert sich im Weiteren auf eine rein beschreibende Darstellung der drei Mentoring-Skalen, die soeben vorgestellt wurden.

4.1 Rahmenbedingungen der Betreuung

Von den 785 befragten Mentees werden 27.8 Prozent ($n = 218$) vor dem Schuljahr, 49.8 Prozent ($n = 391$) am Beginn des Schuljahres und 18.1 Prozent ($n = 142$) während des Schuljahres einer Mentoratperson zugeteilt. 4.3 Prozent ($n = 34$) der Vertragslehrpersonen haben zum Zeitpunkt der Befragung noch keine*n Mentor*in bereitgestellt bekommen. In der weiteren Darstellung der Ergebnisse werden daher lediglich $n = 751$ Berufseinsteiger*innen berücksichtigt.

Abbildung 1: Zuteilungszeitpunkt der Mentoratperson, in Prozenten ($n = 751$)



95.3 Prozent (n = 716) der Mentor*innen arbeiten an der gleichen Schule wie die zu betreuenden Mentees. Hingegen betreuen 4.7 Prozent (n = 35) der Mentoratspersonen Berufseinsteiger*innen an anderen Standorten. Von n = 751 Befragten freuen sich 84.4 Prozent (n = 634) über die Betreuung durch eine Mentoratsperson, 15.6 Prozent (n = 117) verneinen diese Frage.

4.2 Ergebnisse zur Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil und Mentoring-Zusammenarbeit

In den folgenden Darstellungen (Tabellen 1 bis 3) werden Ergebnisse zu den drei verwendeten Mentoring-Konstrukten präsentiert. Tabelle 1 bildet Ergebnisse zu den acht Formen der Mentoring-Betreuung als Häufigkeitsverteilung in Prozenten (%), Mittelwert (*M*) und Standardabweichung (*SD*) ab. Mentees werden zur Form der Mentoring-Betreuung befragt („In welcher Form findet die Betreuung durch meine*n Mentor*in vorwiegend statt?“). Ebenso zeigt die Tabelle die Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der unterschiedlich in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen, die sich in folgende Gruppen (verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg, Einstieg mit Bachelor-Abschluss, Einstieg mit Master-Abschluss und Einstieg mit einem Sondervertrag) einteilen lassen.

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Formen der Mentoring-Betreuung (n = 751); *(5 = immer; 4 = oft; 3 = gelegentlich); Mittelwert zur Likert-Skala (5 = immer; 4 = oft; 3 = gelegentlich; 2 = selten; 1 = nie)

Formen der Mentoring-Betreuung	Gesamt			Verfrühter Einstieg		Quereinstieg		BA-Abschluss		MA-Abschluss		Mit Sondervertrag	
	%*	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
N	751			151		250		210		78		62	
Vereinbarte persönliche Gespräche	67.8	3.16	1.29	3.02	1.35	3.21	1.29	3.13	1.28	3.19	1.19	3.32	1.22
Informeller Austausch	81.3	3.42	1.19	3.43	1.26	3.48	1.16	3.46	1.24	3.41	0.95	3.11	1.19
Telefonate/Video-telefonate	23.6	1.74	1.03	1.65	0.98	1.97	1.09	1.69	1.00	1.49	0.82	1.94	1.10
Austausch per Mail	24.9	1.78	1.02	1.65	0.96	1.97	1.09	1.64	0.95	1.69	0.94	1.89	1.10
Text-/Sprachnachrichten	44.4	2.28	1.16	2.19	1.99	2.26	1.17	2.39	1.15	2.22	1.06	2.34	1.15
Hospitation: Mentor*in zu Mentee	50.6	2.49	1.11	2.42	1.13	2.60	1.19	2.43	1.03	2.37	0.97	2.52	1.28
Hospitation: Mentee zu Mentor*in	40.9	2.21	1.17	2.17	1.13	2.33	1.24	2.01	1.06	2.12	1.08	2.60	1.23
Gruppenmentoring	21.3	1.67	1.05	1.62	1.07	1.67	1.04	1.70	1.05	1.74	1.15	1.55	0.92

Durch die Zusammenfassung der Werte der drei Ausprägungen (5 = immer; 4 = oft; 3 = gelegentlich), welche in den Prozentangaben angeführt werden, lässt sich eine Tendenz der Häufigkeiten in den unterschiedlichen Formen der Mentoring-Betreuung erkennen. Mentees ($n = 751$) geben den informellen Austausch (81.3 %; $M = 3.42$; $SD = 1.192$) gefolgt von vereinbarten formellen Gesprächen (67.8 %; $M = 3.16$; $SD = 1.287$) als die häufigsten verwendeten Formen an.

Für die Hälfte der Befragten zählt auch die Hospitation Mentor*in zu Mentee (50.6 %; $M = 2.49$; $SD = 1.107$) als angewandte Form. Über zwei Fünftel der Befragten wenden auch Text-/Sprachnachrichten (44.4 %; $M = 2.28$; $SD = 1.158$) häufig in der Mentoring-Betreuung an. Ebenso als Form der Mentoring-Betreuung nehmen zwei Fünftel die Hospitation Mentee zu Mentor*in (40.9 %; $M = 2.21$; $SD = 1.165$) regelmäßig wahr.

Geringere Häufigkeitswerte zeigen sich bei den Formen wie Austausch durch Telefonate/Videotelefonate (23.6 %; $M = 1.74$; $SD = 1.027$), Austausch per Mail (24.9 %; $M = 1.78$; $SD = 1.023$) und Gruppenmentoring (21.3 %; $M = 1.67$; $SD = 1.048$). Nach Einschätzung der Mentees ($n = 751$) scheinen diese genannten Formen eine geringe Bedeutung im Mentoring-Prozess zu haben.

Für die verschiedenen Gruppen von beginnenden Lehrpersonen lassen sich keine deutlichen Unterschiede in der Betreuung durch Mentor*innen feststellen. Lediglich bei den Items zur Hospitation Mentee bei Mentor*in oder Mentor*in bei Mentee unterscheiden sich die Mittelwerte von Quereinsteigenden bzw. Lehrpersonen im Sondervertrag tendenziell von den weiteren drei Gruppen, die ein Lehramtsstudium absolviert haben oder noch im Lehramtsstudium sind. Quereinsteigende wie auch Sondervertragslehrpersonen geben an, weniger häufig zu hospitieren oder hospitiert zu werden.

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der 15 Items zum Mentoring-Stil als Häufigkeiten in Prozent (%), Mittelwert (M) und Standardabweichungen (SD) vor. Mit der Skala „Mentoring-Stil“ wird erhoben, wie Mentees die Begleitung in den unterschiedlichen Bereichen einschätzen. Ebenso werden in der Tabelle 2 die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der unterschiedlich in den Beruf einsteigenden Gruppen (verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg, Einstieg mit Bachelor-Abschluss, Einstieg mit Master-Abschluss und Einstieg mit einem Sondervertrag) dargestellt.

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring-Stil (n = 751); *% (4 = trifft zu; 3 = trifft eher zu); Mittelwert Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu)

Mentoring-Stil (Cronbach Alpha 0.886)	Gesamt			Verfrühter Einstieg		Quer- einstieg		BA-Ab- schluss		MA-Ab- schluss		Mit Son- dervertrag	
	%*	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
N	751			151		250		210		78		62	
Aufzeigen der Entwicklungs- schritte aufgrund von Stärken und Schwächen	67.1	2.81	1.02	2.81	1.02	2.86	1.05	2.71	1.00	2.82	0.93	2.90	1.05
Systematische Analyse des Unter- richts	62.9	2.75	1.09	2.81	1.09	2.76	1.08	2.70	1.09	2.68	1.09	2.84	1.10
Potenzialentfal- tung	71.1	2.94	1.03	2.92	1.06	2.99	1.05	2.94	0.99	2.85	1.03	2.97	0.97
Besprechung zu Stärken und Schwächen im kol- legialen Dialog	70.9	2.94	1.05	2.91	1.07	3.00	1.04	2.91	1.05	2.82	1.06	3.03	1.05
Volles Vertrauen in das Tun	92	3.55	0.77	3.55	0.80	3.52	0.76	3.58	0.78	3.64	0.70	3.50	0.69
Offenheit gegen- über Ideen und Vorstellungen	90.1	3.47	0.82	3.45	0.84	3.46	0.83	3.46	0.84	3.53	0.75	3.56	0.69
Freiraum geben	96.4	3.77	0.55	3.74	0.67	3.75	0.53	3.85	0.51	3.83	0.40	3.63	0.57
Eigenständige Planung und Durchführung	97.6	3.84	0.50	3.85	0.43	3.84	0.47	3.85	0.55	3.90	0.34	3.69	0.66
Kontrolle des Handelns als Lehrperson	35.9	2.18	1.04	2.19	1.04	2.32	1.08	2.08	1.00	1.85	1.00	2.34	0.97
Kommunikation zu Vorstellungen des Lehrer*in- Seins	65.0	2.80	1.02	2.75	1.04	2.95	0.98	2.74	1.03	2.71	1.02	2.60	0.98
Vorstellung einer guten Lehrperson	59.9	2.71	1.00	2.64	0.97	2.83	0.99	2.63	1.00	2.56	1.01	2.77	1.03
Kontakt mit Schul- leitung	67.5	2.83	1.00	2.81	0.92	2.92	0.95	2.68	0.98	2.86	1.04	3.00	0.92
Entwicklungen im Entwicklungsport- folio	35.0	2.06	1.10	1.99	1.10	2.22	1.14	1.93	0.99	1.99	1.19	2.11	1.04
Regelmäßige Reflexion des Mentoring-Pro- zesses	43.6	2.29	1.10	2.17	1.09	2.40	1.08	2.21	1.06	2.23	1.13	2.48	1.15
Vertraulich kolle- giales Verhältnis	91.2	3.55	0.80	3.64	0.76	3.56	0.76	3.58	0.81	3.58	0.61	3.37	0.94

Fasst man die Ausprägungen (4) *trifft zu* und (3) *trifft eher zu* zusammen, welche in den Prozentangaben angeführt werden, so geben Mentees an, dass Mentor*innen ein vertraulich kollegiales Verhältnis (91.2 %; $M = 3.55$; $SD = 0.782$) und volles Vertrauen in das Tun der Mentees (92 %; $M = 3.55$; $SD = 0.767$) haben.

Hohe Werte in der Zusammenschau der Likert-Skalen ergeben sich bei der Einschätzung, dass Mentor*innen den Mentees Freiraum geben (96.4 %; $M = 3.77$; $SD = 0.553$), sie eigenständig Planungen gestalten und Unterricht durchführen lassen (97.6 %; $M = 3.84$; $SD = 0.497$), sowie ihnen mit Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen (90.1 %; $M = 3.47$; $SD = 0.816$) begegnen. Über zwei Drittel der Befragten geben auch an, dass Mentor*innen ihnen Entwicklungsschritte aufgrund ihrer Stärken und Schwächen aufzeigen (67.1 %; $M = 2.81$; $SD = 1.021$) und dass sie Stärken und Schwächen in einem konstruktiven Dialog besprechen (70.9 %; $M = 2.94$; $SD = 1.031$). Ebenso heben Mentees in der Befragung hervor, dass Mentor*innen sie bei der Potenzialentfaltung unterstützen (71.1 %; $M = 2.94$; $SD = 1.031$), den Unterricht gemeinsam systematisch analysieren und dass die Mentoratsperson gegebenenfalls auch Alternativen aufzeigt (62.9 %; $M = 2.75$; $SD = 1.089$). Mentees sind auch der Auffassung, dass ihre Mentor*innen in engem Kontakt mit der Schulleitung im Mentoring-Prozess stehen (67.5 %; $M = 2.83$; $SD = 0.965$).

Zu den Items „Mein*e Mentor*in kommuniziert die eigenen Vorstellungen zum Lehrer*in-Sein“ (65 %; $M = 2.80$; $SD = 1.019$) und „Mein*e Mentor*in hat eine feste Vorstellung von einer guten Lehrperson“ (59.9 %; $M = 2.71$; $SD = 0.999$) geben drei Fünftel der Befragten ihre Zustimmung. Auch geben über zwei Fünftel der Mentees an, dass sie mit ihrer Mentoratsperson regelmäßig den Mentoring-Prozess (z. B. durch gegenseitiges Feedback) reflektieren (43.6 %; $M = 2.29$; $SD = 1.096$).

Vergleichsweise geringe Zustimmungen seitens der Mentees können bei den Items „Mein*e Mentor*in kontrolliert, wie ich als Lehrperson handle“ (35.9 %; $M = 2.18$; $SD = 1.044$) und „Mein*e Mentor*in und ich halten Entwicklungsaufgaben in einem Entwicklungsportfolio schriftlich fest“ (35.0 %; $M = 2.06$; $SD = 1.095$) aufgezeigt werden.

Betrachtet man die Mittelwerte der einzelnen Gruppen von beginnenden Lehrpersonen, so lassen sich wiederum kaum Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und Lehrpersonen im Sondervertrag und Lehrpersonen aus oder im Lehramtsstudium erkennen. Tendenziell zeigt sich nur beim Item „Kontrolle des Handelns als Lehrperson“ ein höherer Mittelwert bei den Gruppen Quereinstieg und Sondervertrag im Vergleich zu beginnenden Lehrpersonen mit verfrühtem Berufseinstieg oder mit Bachelor-/Masterabschluss.

In der Tabelle 3 werden die Ergebnisse zu den 21 Items der Skala Mentoring-Zusammenarbeit als Häufigkeiten in Prozent (%), Mittelwert (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) dargestellt. Die Mentees sollten bei der Befragung einschätzen, in welcher Häufigkeit die Themenbereiche mit der Mentoratsperson im Rahmen der Induktionsphase thematisiert werden. Auch zeigt die Tabelle die Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der unterschiedlich in den Beruf einsteigenden Gruppen (verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg, BA-Abschluss, MA-Abschluss und Berufseinstieg mit einem Sondervertrag).

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring-Zusammenarbeit (n = 751); *% (5 = immer; 4 = oft; 3 = gelegentlich); Mittelwert zur Likert-Skala (5 = immer; 4 = oft; 3 = gelegentlich; 2 = selten; 1 = nie)

Mentoring-Zusammenarbeit (Cronbach Alpha 0.953)	Gesamt			Verfrühter Einstieg		Quereinstieg		BA-Abschluss		MA-Abschluss		Mit Sondervertrag	
	%*	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
N	751			151		250		210		78		62	
Beurteilungskriterien für Anstellung	27.2	1.87	1.10	1.91	1.10	1.98	1.16	1.68	0.93	1.88	1.21	1.95	1.06
Zusammenarbeit mit Kollegium	70.2	3.01	1.18	2.96	1.17	2.95	1.19	3.15	1.19	3.01	1.13	2.90	1.11
Kommunikation mit der Direktion	59.4	2.77	1.22	2.76	1.18	2.74	1.21	2.78	1.25	2.81	1.25	2.82	1.23
Rollenklarheit	57.3	2.71	1.24	2.66	1.24	2.78	1.21	2.60	1.25	2.74	1.34	2.89	1.18
Schulorganisation	71.4	3.09	1.18	3.01	1.18	3.10	1.16	3.12	1.14	3.23	1.25	2.98	1.26
Schulqualität/Schulentwicklung	51.8	2.55	1.22	2.44	1.21	2.77	1.20	2.36	1.17	2.45	1.26	2.69	1.28
Administrative Tätigkeiten	66.8	2.98	1.19	2.90	1.26	3.05	1.15	2.94	1.19	3.01	1.13	2.94	1.19
Rechtliche Rahmenbedingungen	60.6	2.75	1.19	2.81	1.23	2.74	1.09	2.74	1.23	2.88	1.20	2.53	1.26
Semester-/Jahresplanung	66.3	2.91	1.20	2.88	1.17	2.69	1.21	2.85	1.19	2.95	1.19	2.89	1.21
Stundenplanungen	65.3	2.96	1.26	2.87	1.24	3.01	1.23	2.98	1.29	2.90	1.34	2.95	1.20
Unterrichtsmethoden	70.5	3.09	1.22	3.05	1.24	3.12	1.19	3.16	1.17	2.82	1.36	3.11	1.25
Individualisierung/Differenzierung	61.4	2.78	1.25	2.68	1.20	2.81	1.19	2.82	1.24	2.53	1.42	3.08	1.32
Leistungsbeurteilung	70.1	3.06	1.20	2.81	1.22	3.16	1.15	3.04	1.15	3.19	1.29	2.56	1.21
Fachliche Kompetenzen	63.7	2.83	1.22	2.94	1.15	2.98	1.20	2.74	1.22	2.53	1.28	3.02	1.32
Didaktische-methodische Kompetenzen	69.4	2.96	1.19	2.93	1.22	3.02	1.17	2.95	1.14	2.79	1.28	3.03	1.20
Klassenführung/Classroom Management	66.2	2.99	1.26	3.18	1.29	2.94	1.25	3.18	1.20	2.85	1.33	2.84	1.28

Mentoring- Zusammenarbeit (Cronbach Alpha 0.953)	Gesamt			Verfrühter Einstieg		Quer- einstieg		BA-Ab- schluss		MA-Ab- schluss		Mit Son- dervertrag	
	%*	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Disziplinäre Herausforderungen	72.7	3.19	1.23	2.82	1.31	3.14	1.19	3.36	1.17	3.04	1.28	3.00
Lehrer*innen- Schüler*innen- Beziehung	67.1	2.99	1.23	2.45	1.24	3.00	1.17	3.12	1.28	2.96	1.27	2.98	1.22
Elternarbeit	55.8	2.64	1.20	2.45	1.19	2.56	1.15	2.88	1.21	2.59	1.23	2.61	1.13
Work-Life-Ba- lance/persönliche Belastungen	48.2	2.45	1.21	2.48	1.22	2.45	1.20	2.50	1.25	2.31	1.25	2.44	1.14
Private Themen	47.1	2.40	1.12	2.40	1.22	2.36	1.09	2.51	1.12	2.32	1.06	2.31	1.08

Auch bei der Skala Mentoring-Zusammenarbeit wurden drei Ausprägungen (5 = immer; 4 = oft; 3 = gelegentlich) in den Häufigkeitsverteilungen zusammengefasst, welche in den Prozentangaben angeführt werden, um eine Tendenz innerhalb der Items zu erfassen. Mentees bewerten in der Selbsteinschätzung über die Zusammenarbeit vor allem die Items Disziplinäre Herausforderungen (72.7 %; $M = 3.19$; $SD = 1.232$), Schulorganisation (71.4 %; $M = 3.09$; $SD = 1.180$), Unterrichtsmethoden (70.5 %; $M = 3.09$; $SD = 1.224$), Zusammenarbeit mit Kollegium (70.2 %; $M = 3.01$; $SD = 1.179$), Leistungsbeurteilung (70.1 %; $M = 3.06$; $SD = 1.198$) und didaktische-methodische Kompetenzen (69.4 %; $M = 2.96$; $SD = 1.189$) am höchsten. Die genannten Themenbereiche scheinen hiermit für Mentees eine besondere Wichtigkeit innezuhaben und werden im Mentoring-Prozess besprochen. Ebenso fallen zwei Drittel der Werte an Häufigkeiten auf die Themenbereiche wie Administrative Tätigkeiten (66.8 %; $M = 2.98$; $SD = 1.189$), Semester-/Jahresplanung (66.3 %; $M = 2.91$; $SD = 1.196$), Klassenführung/Classroom Management (66.2 %; $M = 2.99$; $SD = 1.262$) und Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (67.1 %; $M = 2.99$; $SD = 1.233$).

Mentees geben auch an, dass sie mit fast drei Fünftel bzw. über drei Fünftel Prozent Themen zu Stundenplanungen (65.3 %; $M = 2.96$; $SD = 1.260$), Fachliche Kompetenzen (63.7 %; $M = 2.83$; $SD = 1.224$), Individualisierung/Differenzierung (61.4 %; $M = 2.78$; $SD = 1.250$), Rechtliche Rahmenbedingungen (60.6 %; $M = 2.75$; $SD = 1.190$) und Kommunikation mit der Direktion (59.4 %; $M = 2.77$; $SD = 1.222$) im Mentoring-Prozess ansprechen. Etwas mehr als die Hälfte bzw. die Hälfte der Befragten nennen Themen wie Rollenklarheit (57.3 %; $M = 2.71$; $SD = 1.244$), Elternarbeit (55.8 %; $M = 2.64$; $SD = 1.194$), Schulqualität/Schulentwicklung (51.8 %; $M = 2.55$; $SD = 1.222$) als Gesprächsbereiche in der Mentoring-Zusammenarbeit.

Nur jede zweite befragte Person nennt als Thematik für Besprechungen Work-Life-Balance/persönliche Belastungen (48.2 %; $M = 2.45$; $SD = 1.218$) und Private Themen (47.1 %; $M = 2.40$; $SD = 1.123$). Die geringste Ausprägung erhält das

Item Beurteilungskriterien für Anstellung (27.2 %; $M = 1.87$; $SD = 1.095$) seitens der befragten Mentees. Das Thema wird im Mentoring-Prozess am wenigsten thematisiert.

Bei den Daten zu den verschiedenen Gruppen (verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg, Einstieg mit Bachelor-Abschluss, Einstieg mit Master-Abschluss und Einstieg mit einem Sondervertrag) von Berufseinstiegenden lassen sich tendenziell nur punktuell minimale Unterschiede erkennen.

5. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden österreichweiten Studie in Bezug auf Formen der Begleitung im Mentoring, des Mentoring-Stils wie auch der Mentoring-Zusammenarbeit aus Sicht der Berufseinstiegenden weisen einen eindeutigen Ausdruck der Freude über die Mentoring-Betreuung auf. So nehmen 84.4 Prozent der Berufseinstiegenden den Prozess der Begleitung als wohlwollend und unterstützend wahr. Vergleichbare Ergebnisse zur Zufriedenheit über das Mentoring können auch Schubarth et al. (2007) wie auch Hennissen (2008) feststellen. Zudem belegen die Daten, dass die Potenzialentfaltung, die Besprechung von Stärken und Schwächen in einem kollegialen Dialog ebenso wie das Aufzeigen der Entwicklungsschritte als bedeutsam in der Mentoring-Begleitung von den Lehrpersonen im Berufseinstieg eingeschätzt wird.

Nur ein geringer Anteil (4.3 %) der Befragten hat zum Zeitpunkt der Erhebung, die von Dezember 2023 bis Jänner 2024 stattfand, keine Zuteilung einer Mentoratsperson. Dieser Wert lässt sich möglicherweise durch die österreichweit unterschiedliche regionale Dichte von Schularten erklären. Weitere Gründe könnten auch die momentan vermehrten Quereinstiege und Anstellungen mit Sonderverträgen von Lehrpersonen während des Schuljahrs aufgrund des Lehrpersonenmangels darstellen. Genauere Erhebungen über den Zeitpunkt des Berufseinstiegs könnten exakte Analysen ermöglichen, sind jedoch nicht Teil dieser Studie.

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass 95.3 Prozent der betreuten Berufseinstiegenden von ihren Mentor*innen am gleichen Schulstandort begleitet werden. Dies stellt optimale Bedingungen für eine kontinuierliche Begleitung von Berufseinstiegenden dar. So erweisen sich wegfallende Wegzeiten und die damit verbundene Zeitersparnis als Vorteil. Im Vergleich dazu identifizierten Prenzel et al. (2021) die Erschwernis der gemeinsamen Zeitfindung für Besprechungen von Mentoratspersonen und Berufseinstiegenden als eine wesentliche Herausforderung in der Mentoring-Betreuung. Diese Zeitersparnis kann zur besseren Umsetzbarkeit der Gestaltung der gemeinsamen Unterrichtsplanungen wie auch der Unterrichtsanalysen und Reflexionen beitragen, was zur Verbesserung der Begleitung von Berufseinstiegenden beitragen kann. Zusätzlich bringt das Kennen

der jeweiligen Schulkultur und den damit spezifischen administrativen Tätigkeiten am gleichen Schulstandort Vorzüge, die eine gelingende Kommunikation besser ermöglichen können. Die Relevanz der Einsozialisation begründet die Wichtigkeit des Schulstandorts zu Berufsbeginn (Keller-Schneider, 2022). Mithin besteht eine Erleichterung der Zugänglichkeit und Umsetzung der möglichen Hospitationen der Mentees bei den Mentoratspersonen und umgekehrt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen jedoch, dass nur die Hälfte der Berufseinsteigenden Unterrichtshospitationen durch ihre Mentor*innen erleben. Diese Hospitationen seitens der Mentor*innen sind eigentlich im vorgegebenen Rahmenkonzept des Mentorings verpflichtend. Außerdem hospitieren nur zwei Fünftel der Mentees bei ihren Mentoratspersonen. Hier könnte noch ein ungenütztes Potenzial liegen, da Mentor*innen Vorbildfunktion für pädagogisch professionelles Handeln wie auch für den Transfer von Theorie und Praxis einnehmen.

Zu den Formen der Begleitung geben zwei Drittel der Berufseinsteigenden an, dass die Betreuung der Mentoratsperson durch vereinbarte persönliche Gespräche stattfindet. 81.3 Prozent der Proband*innen erfahren Unterstützung der Mentor*innen durch informelle Austauschformate. Im Vergleich zu vorhergehenden Studien lässt sich eine Steigerung von informellen Formen der Begleitung identifizieren. Hier ergeben sich Rückschlüsse auf die neu eingeführte Induktionsphase: demnach werden ungezwungene, zufällige und ungeplante Gespräche vermehrt am Schulstandort im Mentoring durchgeführt. Die Akzeptanz seitens der Lehrpersonen im Berufseinstieg wurde dazu jedoch nicht erhoben. Formelles wie informelles Mentoring ziehen ihre Wirkungskreise und unterstützen mithin die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg (Dammerer & Ziegler, 2022). Kemmis et al. (2014) zeigen ebenfalls die Bedeutsamkeit des informellen Austauschs für den gelingenden Berufseinstieg auf. Auch Raufelder und Ittel (2012) belegen in ihrer Studie die Durchführung von Mentoring durch informelle Kontakte. Ein Austausch per Mail, über Telefonate oder Videotelefonate scheint im Mentoring weniger Anwendung zu finden. Korrelationen mit der Arbeit am gleichen Schulstandort wie auch mit informellen Gesprächen zwischen Mentoratsperson und Mentee können angenommen, aber nicht empirisch belegt werden.

Nur knapp die Hälfte der Berufseinsteigenden gibt an, regelmäßige Reflexionen durch ihre Mentor*innen im Mentoring-Prozess zu erfahren. Gerade das Nachdenken über das eigene pädagogische Handeln und die Auseinandersetzung mit den alltäglichen beruflichen Herausforderungen ebnet Zugänge zur Professionalisierung. Diese müssen jedoch vorwiegend bereits in Ausbildungskontexten und besonders im Berufseinstieg erfahrbar gemacht werden. Reflexivität stellt mithin eine Basisqualifikation im Kontext der Professionalisierung dar (Come & Kolbe, 2008; Idel et al., 2021), um einen Transfer von Theorie und Praxis zu

ermöglichen (Schön, 1983). Gerade beim Berufseinstieg erfordert die Begleitung durch angeleitete Reflexionsprozesse besondere Aufmerksamkeit, die im Mentoring künftig eine noch größere Bedeutung erhalten sollten.

Kemmis et al. (2014) zeigen durch ihre Form der Gestaltung der Begleitung den Einfluss der Mentoratsperson für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigenden auf. So wirkt sich eine positive, auf Begleitung ausgerichtete Betreuung förderlich auf einen gelingenden Berufseinstieg aus. Nach Höller et al. (2019) löst die wechselseitige Beziehungsform von Mentoratsperson und Mentee die hierarchische Ausbildungsbeziehung ab. Im Berufseinstieg formen Kooperation und Gleichberechtigung die Beziehungsgestaltung zwischen Berufserfahrenen und Berufsunerfahrenen (Raufelder & Ittel, 2012). Auch muss der Komplexität im Berufseinstieg auf individueller Ebene mit einer ressourcenorientierten Begleitung begegnet werden (Keller-Schneider, 2020). In dieser Studie wird die gelungene Umsetzung einer positiven Beziehungsgestaltung der Mentor*innen zu den Mentees verdeutlicht. Freiraum in der eigenständigen Planung wie auch in der Durchführung des Unterrichts weisen sehr hohe Zustimmungen in den Antworten der Mentees auf. Ebenso geben über 90 Prozent der befragten Berufseinsteigenden eine Offenheit der Mentor*innen gegenüber ihren Ideen und Vorstellungen an und beschreiben ihr Verhältnis zu den Mentor*innen als vertraulich kollegial. Die Freude der Berufseinsteigenden über den Mentoring-Prozess bestätigt dies. In diesem Kontext eröffnet sich die Wahrnehmung der Mentor*innen als Professionist*innen. Gerade dieser Aspekt ist für den Prozess der Professionalisierung der Berufseinsteigenden von immenser Bedeutung. Diese Ergebnisse lassen auf schon gut gelungene, etablierte und vor allem bedürfnisorientierte Mentoring-Prozesse in Österreich schließen, die dabei helfen, die Komplexität des Berufseinstiegs zu reduzieren.

Bewusst nimmt diese Studie die Relevanz der Themen im Mentoring-Prozess in den Fokus, um die Komplexität der Fragen wie auch des Handlungsbedarfs aufzuzeigen. Schmidt et al. (2017) können in ihrer Studie, bezogen auf das deutsche Referendariat, zwischen unterrichtsbezogenen und nicht unterrichtsbezogenen Themen für die Berufseinsteigenden im Mentoring differenzieren. Auch die Ergebnisse dieser Studie heben die Bedeutsamkeit beider Themenbereiche hervor, wobei eine Gewichtung hin zu unterrichtsbezogenen Themenbereichen identifizierbar ist. Im Berufseinstieg beschäftigen 72.7 Prozent der Lehrpersonen die Thematik der disziplinären Herausforderungen mit den Schüler*innen. Des Weiteren thematisieren über zwei Drittel der Berufseinsteigenden verschiedene Unterrichtsmethoden oder didaktisch-methodische Kompetenzen. Auch der Themenbereich der Leistungsbeurteilung ist für Lehrpersonen im Berufseinstieg sehr bedeutsam.

Wie in der Erhebung von Schmidt et al. (2017) nimmt auch in dieser Studie die Zusammenarbeit im Kollegium für 70.2 Prozent der Proband*innen eine Brisanz beim Berufseinstieg ein. Auch Rauschenberger und Aringer (2023)

identifizieren Herausforderungen der Mentees mit erfahrenen Kolleg*innen beim Berufseinstieg. Ferner haben in der vorliegenden Studie Gespräche über die Schulorganisation als außerunterrichtlicher Themenbereich eine hohe Relevanz für Berufseinsteigende. Verdeutlicht wird hier wiederum der Stellenwert der Schulkultur und des Schulstandorts beim Einstieg in den Lehrberuf (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010).

Weniger bedeutsam erscheinen Besprechungsthemen zur Work-Life-Balance bzw. zu persönlichen Belastungen oder auch zu privaten Themen, wobei aus den Daten die Bedeutsamkeit eines vertrauensvollen, kollegialen Verhältnisses hervorgeht. Eine Grenzziehung zwischen einer kollegialen und einer persönlichen Beziehung scheint vorzuherrschen. So zeigt sich die Beziehung der Mentees zu den Mentoratspersonen als eine berufsbezogene und zweckorientierte Beziehung, die der Professionalisierung dient.

Eine geringe Häufigkeit nehmen ebenso Themen zu den Beurteilungskriterien für die Anstellung ein. Diese Ergebnisse lassen bereits auf die Verlagerung der Erstellung der Gutachten von Mentor*innen zu Schulleitungen schließen und weisen auf eine Verringerung des Abhängigkeitsverhältnisses von früher (Helsper, 2011) hin. Rückschlüsse auf den aktuellen Lehrpersonenmangel und die geringe Gefährdung einer Weiterverwendung könnten hier ebenfalls wirksam sein. Der Archetyp der Überwachung (Kemmis et al., 2014) kann mit den Daten dieser Studie nicht belegt werden.

Die Daten zu den verschiedenen Gruppen von Berufseinsteigenden (verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg, Einstieg mit Bachelor-Abschluss, Einstieg mit Master-Abschluss und Berufseinstieg in einem Sondervertrag) zeigen tendenziell minimale Unterschiede in den Mittelwerten zwischen Quereinsteigenden und Lehrpersonen im Sondervertrag im Vergleich zu Berufseinsteigenden aus oder mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium.

6. Fazit

Mentoring wird von den Berufseinsteiger*innen nur selten als Kontrollinstrument wahrgenommen. Auf die Frage nach den Spezifitäten der Begleitung von berufseinsteigenden Lehrpersonen kann resümierend betont werden: Die vorliegenden Daten belegen positiv wahrgenommene Mentoring-Prozesse vonseiten der Berufseinsteigenden. Zum einen wird eine eindeutige Freude über die Begleitung der Mentor*innen ausgedrückt. Zum anderen eröffnet sich eine gelungene Beziehungsgestaltung durch ein vertrauliches, kollegiales und auch professionell gestaltetes Verhältnis zu den Mentoratspersonen. Das entgegengebrachte Vertrauen der Mentor*innen ermöglicht eine Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen wie auch eigenständige Planungen und Durchführungen der Mentees im Rahmen des Mentorings-Prozesses. Hier unterstützen formale wie auch vermehrt informelle

Austauschformate die Begleitung im Berufseinstieg. Die erleichterte Integration am gleichen Schulstandort könnte ebenfalls zur Wirksamkeit und Qualität des Mentoring-Prozesses beitragen.

Die vorliegenden Daten lassen zu den unterschiedlichen Gruppen von Berufseinsteigenden (verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg, Einstieg mit Bachelor-Abschluss, Einstieg mit Master-Abschluss und Berufseinstieg in einem Sondervertrag) keine Auffälligkeiten erkennen. Im Mentoring werden vor allem Themen über disziplinäre Herausforderungen und über die Zusammenarbeit im Kollegium besprochen. Des Weiteren finden Gespräche über die Schulorganisation wie auch über verschiedene Unterrichtsmethoden und didaktisch-methodische Kompetenzen statt. Aktuelle Problemlagen und Herausforderungen der Induktion bzw. des begleiteten Berufseinstiegs konnten in dieser Studie nicht eindeutig identifiziert werden. Auffallend sind die verpflichtenden Hospitationsbesuche der Mentor*innen bei den Mentees, die nur von der Hälfte der Mentoratspersonen durchgeführt werden. Auch finden regelmäßige Reflexionen nur bedingt statt.

Dieser Forschungsbeitrag hat die Perspektiven der Mentees beleuchtet. Eine Validierung durch den fehlenden Datenvergleich durch eine Erhebung mit den Mentoratspersonen bleibt offen und vermindert die Aussagekraft der Ergebnisse. Hier eröffnet sich das Desiderat nach der Erforschung der Mentoratspersonen und einer folgenden Validierung mit den Berufseinsteigenden, sodass die Einbeziehung der Fremdwahrnehmung durch die Mentor*innen der nächste Schritt im Kontext des vorliegenden Kooperationsprojekts sein muss.

Eine Optimierung von individuellen Mentoring-Prozessen ist in dieser Studie identifizierbar. Demnach verweisen die Ergebnisse auf eine konstruktive, professionelle Beziehungsgestaltung im Mentoring für einen gelingenden Berufseinstieg. Mentor*innen leisten beim Berufseinstieg einen erheblichen Beitrag bei der Bewältigung berufsbezogener Herausforderungen und helfen mithin das Spannungsfeld und die Komplexität des Berufseinstiegs zu reduzieren. Möglicherweise benötigt es eine Stärkung der Kompetenzen der Mentor*innen und eine Klärung ihrer Rolle und Rollengestaltung durch Professionalisierungsangebote in der Aus- und Fortbildung bzw. eventuell auch einer supervisorischen Begleitung für Mentoratspersonen, um den Bereich des Begleitens und Beratens zu fortlaufend zu optimieren.

Literatur

- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.

- Brandau, J., Studencnik, P. & Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and Levels of Mentoring: Empirical Findings of the First German Inventory and Implications for Future Practice. *Global Education Review*, 4(2).
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl) (2013). 211. *Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst* (NR: GP XXV 1 AB 6, S. 7. BR: AB 9128, S. 825). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig (01.04.2025).
- Come, A. & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–877.
- Dammerer, J. & Ziegler, V. (2022). Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen. Informelles und formelles Mentoring in der Induktionsphase. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich. Band 12*. Studienverlag, S. 195–209. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10*. Studienverlag, S. 59–72. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis, Schulheft 180*. Studienverlag, S. 106–117.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10*. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*. Harvard Education Press. MA.
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht, 170*(9–10), 743–752.
- Frey, A., Dammerer, J., Luttenberger, S., Malkov, S., Pichler, S. & Schneider, K. (2024). Mentoring im Berufseinstieg – ein neues Kooperationsfeld und sein Potenzial für die Professionalisierung von Primarstufenlehrpersonen. In: A. Holzinger, S. Koppt-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Kooperationsfeld Grundschule. Fokus Grundschule. Band 3*. Waxmann, S. 326–337. <https://doi.org/10.25656/01:29149>
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht. *Die Deutsche Schule, 7. Beiheft*, 7–31.
- Haas, E. (2021). Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika. Klinkhardt.
- Haas, E. (2024). An Analysis of Conditions that Promote Successful Practical Mentoring Processes in Teacher Education. *Forum Oświatowe, 34*(1), 91–93. <https://doi.org/10.34862/f0.2022.6>
- Hansbauer, P. & Schnurr, S. (2002). Riskante Entscheidungen in der Sozialpädagogik. Ein Versuch zur Operationalisierung des pädagogischen Takts am Beispiel der „Straßenkinder“-Problematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5*, 73–94.
- Harrison, J. K., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 22*, 1055–1067.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 748–755.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review, 3*(2), 168–186.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders: A Review of the Literature*. NCSL.

- Höller, I., Toferer, B. & Winter, S. (2019). Neue Lehrerinnen und Lehrer: Einführung und Mentoring. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Band 1*. Leykam, S. 71–82.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2). <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ittel, A. & Raufelder, D. (2009). Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, S. 193–206.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich. Band 12*. Studienverlag, S. 133–144. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Keller-Schneider, M. (2023). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext*. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, Support and Collaborative Self-development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 43, 154–164.
- Kraler, C., Dammerer, J., Haas, E., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor*innenbildung. *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, (7–8). ÖBV, 537–546.
- Kutsyruba, B., Godden, L. & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285–309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- McIntyre, J. & Hobson, A. J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133–158.
- Nyanjom, J. J. (2020). Calling to mentor: the search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*, 28(2), 242–257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1559069>
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of pre-service teachers' learning to teach: conceptual bases, characteristics, and challenges for field based program reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1). <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis*. Leykam, S. 17–42.
- Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Springer VS.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21942>
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und Praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 147–160.
- Rauschenberger, P. & Aringer, N. (2023). Supervision zum Einstieg in den Lehrberuf. *Forum Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 31(61), 57–70.
- Romahn, A. (2017). Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Springer, S. 7–16.

- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst, S. 31–54.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schrittesser, I. (2023). MentorInnen als „Teacher Educators“. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich. Band 12*. Studienverlag, S. 179–186. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Peter Lan.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489.
- Wiesner, C. (2022). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich. Band 12*. Studienverlag, S. 463–514. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). Zur Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg. Systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten. Pädagogik für Niederösterreich. Band 14*. Studienverlag, S. 84–100. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst.

7. Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt

David Kemethofer, Elisabeth Stipsits

Schulleiter*innen kommt eine bedeutende Rolle beim Berufseinstieg zu. Ihr Aufgabenprofil umfasst Unterstützung, Anleitung und unterrichtsbezogenes Feedback, um die Herausforderungen beim Einstieg in den Beruf zu erleichtern und dafür zu sorgen, dass sich Berufseinsteiger*innen erfolgreich in ihren neuen Rollen etablieren können. Dem Stellenwert der Schulleitung Rechnung tragend, geht dieser Beitrag der Frage nach, wie Mentees die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wahrnehmen. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden Daten von Berufseinsteiger*innen in Österreich aus verschiedenen Schulformen und mit unterschiedlichem Ausbildungsstatus herangezogen (N = 785). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrheit der Mentees ihre Schulleitung als unterstützend und beratend wahrnimmt, wohingegen deutlich seltener über Hospitationen und unterrichtsbezogenes Feedback berichtet wird. Um diese wichtige Aufgabe besser zu erfüllen, sollten entsprechende Kompetenzen im Rahmen der Aus- oder durch Fort- und Weiterbildungen erworben werden. Strukturierte Instrumente wie etwa die Entwicklungslandkarte können überdies für die Bewertung der Mentees hilfreich sein.

1. Einleitung

Historisch betrachtet stellt die Einführung der „PädagogInnenbildung NEU“ nicht nur einen „massiven Bruch mit der bisherigen Tradition der österreichischen Lehrer*innenbildung“ (Eder, 2022, S. 22) dar, sondern kann aufgrund der grundlegenden strukturellen Veränderungen zweifellos als eine der weitreichendsten Bildungsreformen der jüngeren Vergangenheit bezeichnet werden (Schober et al., 2018). Einen der zentralsten Bausteine bildet die Einführung der verbindlichen Induktionsphase (z.B. Prenzel et al., 2021). Diese dient der berufsbegleitenden Einführung durch spezifische Fortbildungen und Mentoring, wodurch der Übergang vom Studium in den Beruf insgesamt besser unterstützt und begleitet werden soll (Frey & Pichler, 2022; Prenzel et al., 2021). Im Fokus stehen das Einsozialisieren in die Profession und dabei die „persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern“ (Führer & Cramer, 2020, S. 749).

Auf schulischer Seite werden der Berufseinstieg und die professionelle Entwicklung der Mentees durch den bzw. die Mentor*in und die Schulleitung betreut. Als Führungskräfte nehmen Schulleiter*innen eine exponierte Rolle ein und

tragen die Hauptverantwortung für die Qualität ihrer Schule. Konkret bedeutet dies, sich mit Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Personal- und Qualitätsmanagement sowie Öffentlichkeitsarbeit zu beschäftigen (Kemethofer, 2022; Schratz et al., 2016). Den Berufseinstieg können Schulleitungen durch gezielte administrative und organisatorische Maßnahmen begünstigen (Schneider, 2021). Konkretisiert wurden die Aufgaben der Schulleitung im Zuge der Induktionsphase im Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019, S. 12). Demnach haben Schulleiter*innen für die Einführung neuer Lehrpersonen in die Schule zu sorgen und sich aufgrund eigener Wahrnehmung ein Bild über deren Unterrichtsqualität und den Verwendungserfolg zu machen, da sie mit der Aufgabe betraut sind, ein Gutachten über den weiteren Verwendungszweck der Berufseinsteiger*innen zu erstellen. Überdies ist die Schulleitung eine wichtige Anlaufstelle für Berufseinsteigende, die nicht nur in Erziehungs- und Unterrichtsfragen beratend zur Seite steht, sondern auch in Anliegen außerhalb des Unterrichts unterstützen soll.

In Anbetracht der Bedeutung der Schulleitung im Prozess des Berufseinstiegs widmet sich dieser Abschnitt der folgenden Fragestellung:

Wie nehmen Mentees die Rolle der Schulleitung im Rahmen der Induktionsphase wahr?

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es sich bei Lehrpersonen um eine „sehr inhomogene Gruppe“ (Eder & Thonhauser, 2021, S. 3) handelt, die sich in Hinblick auf viele Merkmale (z. B. Schularten, unterrichtende Fächer etc.) unterscheiden. Auf Berufseinsteiger*innen lässt sich diese Heterogenität ohne weiteres übertragen. Dem soll Rechnung getragen werden, indem die Rolle der Schulleitung in der Induktionsphase hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale der Befragten betrachtet wird. Konkret soll deshalb untersucht werden, ob sich die Wahrnehmung nach Geschlecht, Schulstufe und der Induktionsphase (z. B. verfrühter Berufseinstieg, Quereinstieg) unterscheidet.

Im Folgenden wird zunächst die Rolle der Schulleitung im Allgemeinen und im Besonderen bezugnehmend auf ihre Aufgaben während des Berufseinstiegs aus konzeptioneller und empirischer Perspektive beleuchtet. Im Anschluss daran werden das methodische Vorgehen und zentrale Befunde in Hinblick auf die leitende Fragestellung dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands diskutiert und bilanziert.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen des Berufseinstiegs und der Einführung neuer Lehrpersonen kommen Schulleitungen traditionell wichtige Aufgaben zu. Im Zuge der neu eingeführten Induktionsphase gewannen Schulleiter*innen zusätzlich an Bedeutung, indem neue Tätigkeiten an sie adressiert wurden. Folgend wird die Rolle von Schulleitungen näher beleuchtet und die ihnen zukommenden Aufgaben skizziert.

2.1 Aufgaben der Schulleitung im Mentoringprozess

Traditionell galten Schulleiter*innen in Österreich sowie im deutschsprachigen Raum insgesamt als Lehrpersonen mit zusätzlichen Verwaltungsfunktionen, die in erster Linie für eine möglichst reibungslose Umsetzung behördlicher Vorgaben zu sorgen hatten (Rößler & Schratz, 2018). Angestoßen durch internationale Kooperationen und empirische Befunde aus der Schulwirksamkeitsforschung erhielt die Schulleitung in jüngerer Vergangenheit jedoch verstärkte Aufmerksamkeit. Aus Perspektive der Bildungspolitik und der Wissenschaft verbirgt sich dahinter die geteilte Annahme, dass Schulleitungen die Prozesse und Qualität an Schulen beeinflussen (Schratz et al., 2016). In der Folge erweiterten sich kontinuierlich die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche schulischer Führungskräfte. Schulleiter*innen sind somit hauptverantwortlich für die Qualität und Entwicklung ihrer Schule und sind auch dazu angehalten, darüber Rechenschaft abzulegen (Altrichter et al., 2019). In Österreich sind die Erwartungen an Schulleiter*innen einerseits als praxisbezogene Orientierung im Schulleitungsprofil (BMBWF, 2019) und andererseits im Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2020) verankert. Im Zusammenspiel konkretisieren diese beiden Dokumente nicht nur die eher vagen gesetzlichen Beschreibungen, sondern machen Schulleitungshandeln anhand fester Kriterien greifbar (Kemethofer, 2022).

Analysiert man die beiden genannten Unterlagen in Hinblick auf jene Tätigkeitsbereiche mit Personalmanagementschwerpunkt, so steht im Qualitätsrahmen für Schulen, dass die Schulleitung, „den Bedarf an Lehrenden [identifiziert] und [...] im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten Entscheidungen über deren Auswahl und Einstellung [trifft]“ (BMBWF, 2020, S. 10). Etwas ausführlicher wird im Schulleitungsprofil festgehalten, dass die Auswahl und Entwicklung des Personals zu den Kernaufgaben der Schulleitung zählen (BMBWF, 2019). Dies inkludiert Anforderungen an Lehrpersonen festzulegen, geeignete Personen auszuwählen und in der Folge Stärken und Entwicklungsbedarfe zu identifizieren und daran anknüpfende Maßnahmen zu vereinbaren. Als zentrale Instrumente werden hierfür Unterrichtshospitationen, Fallberatungen und Feedback sowie abgestimmte (schulinterne) Fort- und Weiterbildung genannt. Auch zur Rolle der Schulleitung im Rahmen der Induktionsphase finden sich Hinweise. So hat die

Schulleitung für die Einarbeitung des (pädagogischen) Personals zu sorgen und die Induktionsphase zu begleiten und zu beurteilen. Im Detail sind die Aufgaben der Schulleitung in der Induktionsphase im Handbuch zur Induktionsphase ausformuliert (BMBWF, 2024).

Demnach kommen der Schulleitung in der Induktion folgende Aufgaben zu (ebd., S. 7 f.):

- (1) Einteilung und Koordination des Mentorings am Schulstandort,
- (2) Erkundigung über den Stand der Induktionsphase,
- (3) Hospitation, Beratung und Unterstützung,
- (4) Einberufung von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen und
- (5) Vorlage des Berichts über den Verwendungserfolg.

Die Schulleitung ist zuständig für die *Einteilung und Koordination des Mentorings am Schulstandort*. Je Berufseinsteiger*in ist eine Mentorin oder ein Mentor zu ernennen, wobei je Mentor*in maximal drei Mentees zugeteilt werden können. Schulübergreifende Einteilungen sind auch möglich, jedoch bedarf eine über den Dienort hinausreichende Einteilung überdies der Zustimmung des betroffenen Mentors oder der betroffenen Mentorin. Von der Induktionsphase ausgenommen sind Vertragslehrpersonen, die

- „• die Induktionsphase bereits erfolgreich abgeschlossen haben oder
- eine mindestens einjährige Lehrpraxis in einem Beschäftigungsausmaß von mindestens 25 % an einer Schule gemäß SchOG, Bundessportakademiegesezt, land- und forstwirtschaftlichem Bundesschutzgesezt oder an einer vergleichbaren Schule in einem EWR-Vertragsstaat, in der Türkischen Republik oder der Schweizerischen Eidgenossenschaft aufweisen oder
- ein Lehramtsstudium abgeschlossen und das Unterrichtspraktikum absolviert haben“

(BMBWF, 2024, S. 4).

Um als Mentor*in bestellt zu werden, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt sein (ebd.), die als Grundlage für die Entscheidung der Schulleitung bedeutsam sind:

- Mindestens fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrperson an einer Schule gemäß SchOG oder an einer land- und forstwirtschaftlichen Schule.
- Die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ oder eines vergleichbaren Hochschullehrganges im Umfang von mindestens 30 ECTS-Anrechnungspunkten.

Weiters liegt es im Aufgabenbereich der Schulleitung *Erkundigungen über den Stand der Induktionsphase* bei der Berufseinsteiger*innen und dem Mentor bzw. der Mentorin einzuholen. Die Schulleitung hat sich dabei regelmäßig über den aktuellen Stand der Induktionsphase hinsichtlich Bewältigung der Anforderungen im Unterricht und schulischen Bereich sowie etwaigen Entwicklungsfeldern bei den Mentees zu informieren und die Wahrnehmung sowie Einschätzung der Mentor*innen einzubinden (Keller-Schneider, 2010; 2020).

Auch die Durchführung von *Hospitationen, Beratung und Unterstützung* in dafür geplanten Entwicklungsgesprächen leitet die Schulleitung ein. Die Schulleitung hat die Berufseinsteiger*innen an ihrer Schule hinsichtlich Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes, dem erzieherischen Einwirken, der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Erziehungsberechtigten zu beraten und zu unterstützen. Für eine zuverlässige Beurteilung des Verwendungserfolgs hat die Schulleitung dahingehend den Unterricht der Berufseinstiegenden im dafür erforderlichen Ausmaß auch zu hospitieren (Herzog et al., 2010).

Zudem liegen eine etwaige Teilnahme und Mitwirkung bei der *Einberufung von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen* im Aufgabenbereich der Schulleitung. Diese Veranstaltungen sind drei bis vier Mal pro Semester für alle Mentees sowie Mentor*innen einzuberufen, wobei die Schulleitung an diesen Treffen nach Möglichkeit auch selbst teilnehmen soll. Sofern das Mentoring schulübergreifend eingeteilt ist, sind die Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen von einer der zuständigen Schulleitungen zu organisieren. Diese Veranstaltungen dienen dazu, gemeinsame Anliegen und organisatorische Abläufe zu besprechen, die Anforderungen im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg zu reflektieren und die persönliche Rollenfindung zu unterstützen (BMBWF, 2024).

Eine spezifische im Gesetz verankerte und zugewiesene Aufgabe der Schulleitung in der Induktionsphase der Berufseinstiegenden ist das Verfassen eines *Berichts über den Verwendungserfolg* der Mentees. Die Schulleitung hat schriftlich über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson an die Personalstelle zu berichten (§ 39a (3) VBG; Prenzel et al., 2021, S. 13). Die über den Dienstweg an die Bildungsdirektion zu sendende Vorlage des Berichts über den Verwendungserfolg obliegt ausschließlich der Schulleitung, wobei als Bewertungsgrundlage eigene Wahrnehmungen und die Unterlage der Mentor*innen zu konkreten Themenaspekten und Anforderungen wie Vermittlungsfähigkeit, erzieherisches Einwirken und Zusammenarbeit im Kollegium und mit Erziehungsberechtigten herangezogen wird. Nach einer frühestens sechsmonatigen unterrichtlichen Verwendung der Lehrperson hat die Schulleitung die Möglichkeit, der Personalstelle vorzeitig über den positiven Verwendungserfolg des/der Mentee zu berichten, wobei der Vertragslehrperson im Vorfeld Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben ist (BMBWF, 2024). Spätestens zwei Monate vor dem regulären Ende der Induktionsphase ist das Formular „Bericht über den Verwendungserfolg“ von der Schulleitung der Bildungsdirektion vorzulegen. Der Bericht dient der Bildungsdirektion

als Basis für die Entscheidung über die Weiterverwendung der Berufseinsteigerin oder des Berufseinsteigers. Die Personalstelle in der Bildungsdirektion trifft nach einer gesamthaften Begutachtung die Entscheidung über eine Weiterverwendung, wenn daraus ein positives Gesamtbild über den Verwendungserfolg abgeleitet wird, hat die Personalstelle die Induktionsphase zu beenden und die zuständige Schulleitung sowie die betroffene Vertragslehrperson ehestmöglich darüber in Kenntnis zu setzen (BMBWF, 2024). Für den Einsatz der Berufseinsteiger*innen hat die Schulleitung überdies folgende verbindliche Aspekte und sonderrechtliche Bestimmungen zu berücksichtigen:

- Sofern eine Lehramtsausbildung vorliegt ist von fachfremdem Einsatz abzusehen und Berufseinsteiger*innen im Rahmen ihrer Lehrbefähigung einzusetzen.
- In der Induktionsphase ist keine Klassenvorstandsfunktion vorgesehen, im Volksschul- und Sonderschulbereich sind allerdings Ausnahmen zulässig.
- Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase dürfen nicht zu fortlaufend anhaltenden Mehrdienstleistungen herangezogen werden.
- Darüber hinaus ist in der Induktionsphase entweder die 23. oder die 24. Wochenstunde auf die Erfüllung zusätzlicher Aufgaben anzurechnen (BMBWF, 2024, S. 6).

2.2 Forschungsstand zu Mentoring und Schulleitung

In den letzten Jahren hat die Forschung zum Berufseinstieg und im Speziellen zur Induktionsphase und zum Mentoring unverkennbar zugenommen (vgl. z. B. die Sammelbände von Dammerer et al., 2020 und Schauer et al., 2022 oder die Evaluationsstudie von Prenzel et al., 2021), spezifisch zur Rolle von Schulleiter*innen liegen jedoch trotz ihrer prominenten Rolle nur wenig empirische Befunde vor. In der nationalen Evaluationsstudie von Prenzel et al. (2021) geht aus den konkret ausformulierten Schulleitungsaufgaben nicht eindeutig hervor, dass die Schulleitung einen erheblichen Anteil an der Qualitätsumsetzung der Induktionsphase einnimmt. Im Gegenteil, die zu erwartenden und zu entwickelnden Kompetenzen der Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase gehen mit einer individuellen, sozialen und professionellen Unterstützung aller verantwortlichen Akteur*innen und durch Mentoring als ein wirksames Begleitsystem einher. Auf Schulebene erweisen sich die Rollenklärung, die transparente Darlegung der Zuständigkeiten sowie konstruktive Abstimmungen zwischen den Mentor*innen, dem Kollegium, der Schulleitung sowie der Schulaufsicht als für die Professionsentwicklung der Berufseinstiegenden und deren Qualitätsorientierung unterstützend (Prenzel et al., 2019). Ähnlich hält die European Commission (2010, S. 9) fest: Unterstützungsprogramme für Berufseinsteiger*innen „may include assistance with the planning of lessons and their assessment, meetings with their supervisors

for the discussion of problems, classroom observation or specifically designed training for beginning teachers“. Unterstützende Strukturen sollten demnach auf Personal-, Sozial- und Professionsebene andocken und darüberhinausgehend Inputs von Expert*innen und kollegiale Austauschformen bieten. Auf diese Weise werden Möglichkeiten zur für die Professionalisierung notwendigen kontinuierlichen Selbstreflexion geschaffen (vgl. auch Dicke et al., 2016; Richter et al., 2011).

Bei genauer Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zur Induktionsphase von Prenzel et al. (2021) lassen sich hinsichtlich Wahrnehmung des Arbeitsklimas im schulischen Umfeld aufgrund der Stimmung im Kollegium, aufgrund des Betreuungsverhältnisses zum Mentor bzw. zur Mentorin, aber auch bezogen auf das Arbeitsverhältnis zur Schulleitung sehr geringe Belastungen bei den Berufsanwärter*innen in der Volksschule als auch in den Schulen der Sekundarstufe feststellen. Aus Sicht der Mentor*innen dieser Schultypen erfüllen Schulleitungen ihre Aufgaben in der Induktionsphase sehr unterschiedlich. Einerseits findet ein regelmäßiger Austausch der Schulleiter*innen mit den Berufseinsteigenden statt, andererseits zeigen sich Schulleiter*innen in der Zusammenarbeit mit Mentees und Mentor*innen eher passiv und wenig unterstützend. Auch Hospitationen des Unterrichts vom Mentee werden von der Schulleitung nur sporadisch durchgeführt. In Hinblick auf die Beurteilung der Berufseinsteigenden besteht jedoch ein enger Kontakt zwischen Schulleitung und Mentor*innen (Prenzel et al., 2021).

Ein Rollenkonflikt hinsichtlich gleichzeitig stattfindender Bewertung und Unterstützung ergibt sich in Bezug zur oft vorhandenen – und kritisierten – Doppelrolle von Schulleiter*innen, die zugleich als Mentor*innen an der eigenen Schule fungieren (Huber et al., 2022). Die für die Schulleitungen belastende Doppelrolle führt zudem durch die Begutachtungsfunktion als Mentor*innen in eine Abhängigkeit der Mentees. In solchen Betreuungssituationen wird nicht nur der Rollenkonflikt als problematisch erachtet, sondern auch die kaum umsetzbare fachspezifische Betreuung bzw. Hospitation wird negativ wahrgenommen (Prenzel et al., 2021). In Anlehnung an Helsper (2000) lassen sich diesbezüglich Strukturprobleme verorten, die sich aufgrund von Antinomien ergeben. Im Handlungsrahmen der sozialen Auseinandersetzung sind diese Widersprüche dennoch transformier- und aufhebbar, und zwar im Sinne einer entlastenden Entspannung und reflexiven Handhabung. Aufgrund dieser Erkenntnisse und durch Aufzeigen dieser Spannungsfelder in den Widersprüchen liegen besonders in makrostrukturellen Rahmungen Möglichkeiten zur Professionalisierung des Lehrerhandelns und übergreifenden Strukturen (ebd.).

Die Erkenntnisse aus einer Studie von Holzinger et al. (2015) zeigen zudem Herausforderungen für Schulleitungen einerseits in Bezug zur Elternarbeit auf, wenn Kritik hinsichtlich Kompetenz und Einsatz von Berufseinsteigenden als Klassenlehrer*in geäußert wurde. Andererseits stellen sich Aspekte wie das Zeitmanagement und die Koordination von Schule, Fortbildung und Mentoring als

schwierig dar. Jedoch weisen Schulleiter*innen darauf hin, dass Mentoring auch in Zukunft einen wichtigen Stellenwert an der Schule einnehmen wird und, dass der Aufbau einer Mentoring-Kultur zu neuen Schulentwicklungsthemen führte. Als weitere Herausforderungen in der unterstützenden Begleitung der Mentees durch die Schulleitung sind fehlende zeitliche Ressourcen zur Planung und Durchführung von kollegialer Hospitation (Buhren, 2013) sowie das Geben von konstruktivem Feedback zu nennen (Bräger et al., 2013). Die aktive Beteiligung der Schulleitung an der Hospitation ist jedoch von Bedeutsamkeit für die Entwicklung der Berufseinsteigenden, da durch ihre Verantwortung sichergestellt werden kann, dass notwendige Ressourcen für die kollegiale Hospitation, wie bspw. die Absprache und Vereinbarung von Beobachtungsschwerpunkten, vorhanden sind und entsprechende Informationen über den Entwicklungsstand des Mentees zwecks Weiterentwicklung und Beurteilung eingeholt werden (Buhren, 2013). Für die Umsetzung und Durchführung von kollegialem Feedback sind entsprechende Rahmenbedingungen seitens der Schulleitung einzuplanen, die auf konzeptionelle Grundlage die Klärung von Strukturen, die die Zusammenarbeit erleichtern sowie den Aufbau einer konstruktiven Feedbackkultur implementieren (Bräger et al., 2013).

In einer Untersuchung von Roßnagl und Stipsits (2020) wurden angehende Mentor*innen nach Unterstützungsformen der Schulleitung im Mentoringprozess gefragt. Dabei konnten informationelle, emotionale und instrumentelle Unterstützungsformen identifiziert werden. Als informationelle Unterstützungsformen wurden die Weitergabe von Informationen und Klarheit in Bezug auf schulinterne Abläufe und Rahmenbedingungen, eine offene, vertrauensbildende und transparente Kommunikation zwischen Schulleitung, Mentor*in und Mentee bei Anliegen und Problemen sowie hilfreiche Tipps und kontinuierliche Gespräche über den Unterricht der Mentees genannt. Eine emotionale Unterstützung äußert sich vor allem durch Anerkennung, kontinuierliches Lob, Wertschätzung und Interessensbekundung durch die Schulleitung, aber auch durch die Erfüllung der Schulleitungsaufgaben im Mentoringprozess (z. B. Anwesenheit bei kollegialen Hospitationen und Elterngesprächen). Die wichtigsten instrumentellen Unterstützungsmöglichkeiten sind Bereitstellung von Unterlagen, Informationen zur Administration und zum Dienstrecht sowie zu Ansprüchen und rechtlichen Vorgaben. Weiters sichert ein angepasster Stundenplan sowie Flexibilität im Zeitmanagement die professionelle Zusammenarbeit zwischen Mentee und Mentor*in vor allem bei der Umsetzung der kollegialen Hospitation (Roßnagl & Stipsits, 2020, S. 90 f.).

Nach Forschungsbefunden von Keller-Schneider et al. (2019) erscheint die Zusammenarbeit mit der Schulleitung aus Sicht von Berufseinsteiger*innen als wichtig, jedoch zählt diese nicht als besonders stark wahrgenommene Herausforderung. Vielmehr scheint Berufseinsteiger*innen die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (z. B. der Schulleitung), aber auch die Positionierung im Team eher

(Keller-Schneider et al., 2023) zu gelingen. Berichten Berufseinsteiger*innen allerdings über Belastungen aufgrund der Schulleitung, dann geht dies mit psychischer Erschöpfung der Mentees einher (Beer et al., 2023). In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass Schulleiter*innen die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen aktiv beeinflussen, etwa durch bewusst gestaltete regelmäßige Austauschformate zwischen Mentor*in und Mentee und der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (Schwarz & Weinzettl, 2020).

3. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Abschnitt werden Informationen zum Studiendesign, der Stichprobe, den verwendeten Items und der Analysestrategie präsentiert. Details zum Design der Studie und zur Datenerhebung finden sich in Kapitel 2 dieses Bandes.

3.1 Design der Studie und Stichprobenbeschreibung

Die Daten für diesen Abschnitt wurden im Rahmen des Kooperationsprojekts „Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem“ des „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB) erhoben (siehe Kapitel 1 in diesem Band). Im Rahmen dieses Projekts wurde im Zeitraum von Dezember 2023 bis Jänner 2024 eine Onlinebefragung von Berufseinsteiger*innen an österreichischen Schulen durchgeführt. In Summe liegen vollständig ausgefüllte Fragebögen von 785 Personen vor. Details zur Datenerhebung, zur Stichprobe und zum Rücklauf können Kapitel 2 in diesem Band entnommen werden.

3.2 Verwendete Instrumente

Die Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung wurde durch acht Items erhoben. Ein Teil der eingesetzten Fragen orientierte sich dabei an dem von Ditton und Merz (2013) entwickelten Konstrukt zur Integration neuer Kolleg*innen, wobei die Items dahingehend adaptiert wurden, dass der Fokus stärker auf der Schulleitung lag. Beispielsweise wurde das Item „Man hat in aller Regel gar keine Zeit, um neuen Kolleginnen und Kollegen dabei behilflich zu sein, sich zurecht zu finden“ in „Die Schulleitung hat in der Regel keine Zeit, mir dabei behilflich zu sein, mich zurecht zu finden“ umformuliert. Sämtliche vorgenommenen Veränderungen wurden im Team ausführlich und intensiv diskutiert. Zusätzlich wurden weitere Items zu den Aufgaben von Schulleitungen in der Mentoringphase formuliert (z. B. „Die Schulleitung gibt mir regelmäßig

Feedback zum Unterricht.“). Zur Beantwortung der Fragen stand eine 4stufige Likert-Skala mit den Antwortoptionen „trifft zu“ (= 4), „trifft eher zu“ (= 3), „trifft eher nicht zu“ (= 2) und „trifft nicht zu“ (= 1) zur Verfügung.

3.3 Datenauswertung

Der Fokus dieses Beitrags liegt zunächst auf einer deskriptiven Darstellung dessen, wie die Zusammenarbeit mit Schulleiter*innen in der Induktionsphase von den Berufseinsteigenden wahrgenommen wird. Da die Itembatterie zur Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung in weiten Teilen weiter- bzw. neu entwickelt wurde, wurde in einem explorativen Schritt mittels Faktorenanalyse (Extraktion = Hauptkomponenten, Rotation = Varimax; vgl. Wolff & Bacher, 2010) auf inhaltlich plausible Strukturen geprüft.

Die Ergebnisse lieferten inhaltlich und statistisch gut interpretierbare Faktoren (Tabelle 1). Insgesamt fünf Items greifen die *Betreuung und Unterstützung* durch die Schulleitung in der Induktionsphase auf ($\alpha = .893$, $\omega = .896$). Im Kern fragen die Items nach dem Austausch zwischen Schulleitung und Mentee, ob die Schulleitung bei beruflichen Herausforderungen unterstützt und für Anliegen rund um den Berufseinstieg zur Verfügung steht. Zwei weitere Items messen, inwieweit Schulleiter*innen den Unterricht der Mentees hospitieren und unterrichtsbezogenes Feedback geben. Sie bilden den Faktor *Unterricht und Feedback* ($\alpha = .916$, $\omega = .917$). Das Item „Wir haben an der Schule ein umfassendes Onboarding Konzept für Berufseinsteiger*innen.“ wurde aufgrund ungenügender Passung nicht weiter berücksichtigt.

Tabelle 1: Faktorenstruktur Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Zusammenarbeit mit der Schulleitung	Faktorladung						
	h^2	1	2	α	ω	M	SD
Die Schulleitung kümmert sich intensiv um mich und steht in engem Austausch mit mir.	.737	0.779					
Die Schulleitung hat in der Regel keine Zeit, mir dabei behilflich zu sein, mich zurecht zu finden.*	.635	0.791					
Die Schulleitung steht mir als Ansprechpartner*in immer zur Verfügung.	.710	0.827		.893	.896	3.11	0.786
Die Schulleitung unterstützt mich bei Herausforderungen des Berufsalltags.	.741	0.778					
Die Schulleitung ist ein gutes Vorbild für Berufseinsteiger*innen.	.748	0.831					
Wir haben an der Schule ein umfassendes Onboarding Konzept für Berufseinsteiger*innen (z. B. ein Buddyprojekt, Onboarding-Mappe etc.).	.240		0.424				
Die Schulleitung besucht meinen Unterricht regelmäßig.	.876		0.922				
Die Schulleitung gibt mir regelmäßig Feedback zum Unterricht.	.898		0.926	.916	.917	1.89	0.889

Anmerkung: $R^2 = .70$; h^2 = Kommunalität; α = Cronbachs Alpha; ω = McDonald's Omega. Aufgrund zu geringer Kommunalität und fehlender inhaltlicher Passung wurde das Item „Wir haben an der Schule ein umfassendes Onboarding Konzept ...“ bei der Faktorenbildung nicht weiter berücksichtigt. * Item wurde für die Analysen umkodiert

In Hinblick auf die zentrale Fragestellung umfasst die Ergebnisdarstellung zum einen Antwortverteilungen sowie Kennwerte der Lage und Streuung, zum anderen werden varianzanalytische Verfahren zur Berechnung von Gruppenunterschieden verwendet, konkret dem Geschlecht, der Schulstufe und dem Stadium in der Induktionsphase. Zur Unterscheidung der Schulstufe werden die Gruppen Primarstufe, Sekundarstufe und Allgemeine Sonderschule (ASO) herangezogen. Aufgrund von Mehrfachnennungen konnten 19 Mentees einer der drei Gruppen nicht eindeutig zugeordnet werden und werden bei den deskriptiven Darstellungen als „multiple“ angeführt. Die Differenzierung der Induktionsphase erfolgt anhand der Antwortoptionen „verfrühter Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss Lehramt)“, „Quereinstieg (anderes Studium oder Quellberuf)“, „regulärer Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA Abschluss Lehramt“, „regulärer Berufseinstieg mit abgeschlossenem MA Abschluss Lehramt“ und „sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Werkmeister*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregelung)“.

Zur Bewertung der praktischen Relevanz (z.B. Krebs & Menold, 2014) von Gruppenunterschieden wurden die Effektstärken d und das partielle Eta² (η_p^2) herangezogen. Die Interpretation der Effektstärken orientiert sich dabei an der Prämisse, dass „[t]he substantive significance, or importance, of an effect depends in part on what is being studied“ Fritz et al., 2011, S. 14). Kraft (2020) hat diesbezüglich Empfehlungen für bildungswissenschaftliche Interventionsstudien ausgearbeitet. Darüber hinaus legen Bakker et al. (2019) nahe, Effektstärken situativ und kontextabhängig zu interpretieren. Für die vorliegende Studie dienen deshalb folgende Richtlinien: Effekte von $d < .10$ werden als gering, $d = .10$ bis $< .30$ als mittel und $d \geq .30$ als groß interpretiert. Gemäß der Übersetzung von d in η_p^2 (Fritz et al., 2011, S. 8) würde dies für η_p^2 bedeuten, dass Werte von $.002$ als klein, Werte von $.010$ als mittel und Werte ab $.022$ als groß zu interpretieren sind.

Sämtliche Analysen wurden mit den Statistikprogrammen IBM SPSS Version 29 und jamovi (The jamovi project, 2023) durchgeführt.

4. Ergebnisse

In der Folge werden die zentralen Befunde mit Blick auf die leitende Fragestellung sowie mit Fokus auf einzelne Subgruppen präsentiert. Konkret werden zunächst deskriptive Kennwerte für die Gesamtstichprobe dargestellt. Daran anschließend werden die Daten getrennt nach Geschlecht, Schulstufe und Ausbildungsstand analysiert.

4.1 Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Der Itemblock „Zusammenarbeit mit der Schulleitung“, bestehend aus Einzelitems, hat die Intention, die Rolle der Schulleitung in der Induktionsphase aus der Perspektive der Mentees zu erheben. Gemäß den Antworten der Berufseinsteiger*innen geben beinahe 90 Prozent an, dass Schulleiter*innen greifbar sind und als Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen. Eine deutliche Mehrheit ist diesbezüglich der Meinung, dass die Schulleitung ausreichend Zeit hat, dabei zu helfen, sich zurecht zu finden (74.5 %) und beschreibt die Schulleitung als gutes Vorbild für Berufseinsteiger*innen (79.3 %). Generell kann festgehalten werden, dass die Schulleitung als Unterstützung bei beruflichen Herausforderungen wahrgenommen wird. Eine weitere wichtige Aufgabe der Schulleitung stellt die Beurteilung der Unterrichtsqualität der Mentees dar und sie mit unterrichtsbezogenem Feedback zu beraten, bspw. auf Basis von Hospitationen. In diesem Zusammenhang verdeutlicht die Befragung jedoch, dass mehrheitlich keine regelmäßigen Unterrichtsbesuche stattfinden (74.5 %) und dementsprechend auch keine regelmäßigen Rückmeldungen zum Unterricht

durch die Schulleitungen erfolgen (73.6 %). Etwa ein Drittel (32.6 %) der befragten Mentees berichtet, dass an ihrem Standort ein Onboarding-Konzept existiert (Tabelle 2).

Tabelle 2: Einschätzung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung durch Mentees

Zusammenarbeit mit der Schulleitung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	M	SD
Die Schulleitung kümmert sich intensiv um mich und steht in engem Austausch mit mir.	9.2	21.9	34.6	34.3	2.94	0.962
Die Schulleitung hat in der Regel keine Zeit, mir dabei behilflich zu sein, mich zurecht zu finden.	46.5	28.0	16.3	9.2	1.88	0.991
Die Schulleitung steht mir als Ansprechpartner*in immer zur Verfügung.	3.7	8.4	26.9	61.0	3.45	0.799
Wir haben an der Schule ein umfassendes Onboarding Konzept für Berufseinsteiger*innen (z. B. ein Buddyprojekt, Onboarding-Mappe etc.).	40.9	26.5	19.1	13.5	2.05	1.067
Die Schulleitung besucht meinen Unterricht regelmäßig.	42.5	33.0	19.1	5.4	1.87	0.903
Die Schulleitung gibt mir regelmäßig Feedback zum Unterricht.	43.3	30.3	19.4	7.0	1.90	0.948
Die Schulleitung unterstützt mich bei Herausforderungen des Berufsalltags.	14.1	16.9	37.8	31.1	2.86	1.013
Die Schulleitung ist ein gutes Vorbild für Berufseinsteiger*innen.	7.5	13.1	35.5	43.8	3.16	0.920

Anmerkung: N = 785; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Angaben in Prozent

Betrachtet man die Gesamtstichprobe mit Fokus auf die beiden identifizierten Faktoren, so deuten die Daten darauf hin, dass Schulleiter*innen der Betreuung- und Unterstützungsaufgabe in hohem Maß nachkommen ($M = 3.11$, $SD = 0.786$). Bezugnehmend auf die Bereiche *Unterricht und Feedback* berichten die befragten Mentees im Mittel, dass die Schulleiter*innen dieser Aufgabe in eher geringem Ausmaß erfüllen ($M = 1.89$, $SD = 0.889$). Die beiden gebildeten Faktoren korrelieren zudem positiv mit $r = .47$ ($p = <.001$), sind also nicht antagonistisch aufzufassen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Formen der Zusammenarbeit	M	SD	r [95% KI]	p
Betreuung und Unterstützung	3.11	0.786	.47 [.42, .53]	<.001
Unterricht und Feedback	1.89	0.889		

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

4.2 Zusammenarbeit mit der Schulleitung nach Geschlecht

Die Analysen zeigen keine Unterschiede in Hinblick auf die Betreuung und Unterstützung beim Berufseinstieg zwischen männlichen und weiblichen Mentees. Zwar berichten männliche Berufseinsteiger über etwas mehr Hilfestellungen durch die Schulleitung ($M=3.17$, $SD=0.710$) als ihre weiblichen Pendanten ($M=3.09$, $SD=0.814$), dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant und praktisch von eher geringer Relevanz (Tabelle 4). Im Gegensatz dazu wird der Unterricht männlicher Mentees statistisch signifikant häufiger hospitiert und rückgemeldet.

Tabelle 4: Zusammenarbeit mit der Schulleitung nach Geschlecht

Formen der Zusammenarbeit	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> [95% KI]
Betreuung und Unterstützung	W	576	3.09	0.814	1.28 (774)	.201	0.11 [0.06, 0.27]
	M	200	3.17	0.710			
Unterricht und Feedback	W	576	1.83	0.861	3.28 (774)	.001	0.27 [0.11, 0.43]
	M	200	2.06	0.944			

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

4.3 Zusammenarbeit mit der Schulleitung nach Schulstufe

In Bezug auf das Schulleitungshandeln im Rahmen der Mentoringphase soll überprüft werden, ob bedeutsame Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen beobachtet wurden. Die Auswertung der Daten ergab, dass Schulleiter*innen in Volksschulen Mentees in statistisch signifikant höherem Ausmaß unterstützen und betreuen als dies in den Sekundarstufen der Fall ist. Für den Faktor Unterricht und Feedback konnte hingegen kein statistisch signifikanter Unterschied ausgemacht werden, wenngleich Mentees in der Primarstufe über tendenziell mehr Aktivitäten der Schulleitungen in diesem Bereich berichten (Tabelle 5).

Tabelle 5: Unterschied im Schulleiterhandeln zwischen Primar- und Sekundarstufe

Formen der Zusammenarbeit	Schulstufe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i> [95% KI]
Betreuung und Unterstützung	Prim	173	3.25	0.804	3.05 (736)	.002	0.27 [0.09, 0.44]
	Sek	565	3.05	0.778			
Unterricht und Feedback	Prim	173	1.96	0.846	1.35 (736)	.177	0.12 [0.05, 0.29]
	Sek	565	1.86	0.906			

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

4.4 Zusammenarbeit mit der Schulleitung nach Ausbildungsstand in der Induktionsphase

Da die Gruppe der Mentees insgesamt sehr heterogen ist und insbesondere die Gruppe der Quereinsteiger*innen sowie verfrüht und ohne abgeschlossenes Studium einsteigende Lehrpersonen professionelle Unterstützung zur Bewältigung der Herausforderungen im Berufseinstieg benötigen (z. B. Keller-Schneider et al., 2019; Schwarz & Weinzettl, 2020), soll folgend ein Überblick über etwaige Unterschiede im Schulleitungshandeln gegeben werden. Zunächst zeigen die in Tabelle 6 dargestellten Befunde, dass Schulleiter*innen Mentees mit abgeschlossener Ausbildung (Bachelor- oder Masterabschluss) in geringerem Ausmaß betreuend und unterstützend agieren als bei Mentees mit Sondervertragsregel oder Quereinsteiger*innen. Über alle Gruppen hinweg ergab sich jedoch kein statistisch signifikanter Unterschied. Ein vergleichbares Muster ergeben auch die Auswertungen mit Fokus auf Unterricht und unterrichtsbezogenes Feedback. Mentees mit abgeschlossenem Bachelor- oder Masterstudium berichten seltener über diesbezügliche Aktivitäten der Schulleitung als Quereinsteiger*innen oder Mentees mit Sondervertragsregel. Statistisch ergibt sich mit Fokus auf Unterricht und Feedback auch ein statistisch signifikanter Haupteffekt, der paarweise Vergleich zwischen einzelnen Gruppen brachte jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede. Zugleich ist der Effekt zwischen den Gruppen mit den größten Unterschieden durchaus von Bedeutung ($d_{\text{SONST, REG-BA}} = 0.35$, 95 % KI [0.08, 0.62]; $d_{\text{SONST, REG-MA}} = 0.34$, 95 % KI [0.02, 0.67]).

Tabelle 6: Unterschied in Schulleitungshandlungen nach Ausbildungsstand der Berufseinsteigenden

Formen der Zusammenarbeit	Induktion	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (df)	<i>p</i>	η^2 [95 % KI]
Betreuung und Unterstützung	VFB	155	3.11	0.757	0.907 (4, 780)	.459	0.005 [0.000, 0.013]
	QUER	264	3.15	0.750			
	REG-BA	218	3.07	0.822			
	REG-MA	78	2.98	0.786			
	SONST	70	3.17	0.871			
Unterricht und Feedback	VFB	155	1.85	0.879	2.65 (4, 780)	.032	0.013 [0.000, 0.029]
	QUER	264	1.97	0.907			
	REG-BA	218	1.78	0.845			
	REG-MA	78	1.78	0.903			
	SONST	70	2.09	0.921			

Anmerkung: VFB = verfrühter Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss Lehramt), QUER = Quereinstieg (anderes Studium oder Quellberuf), REG-BA = regulärer Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA Lehramt, REG-MA = regulärer Berufseinstieg mit abgeschlossenem MA Lehramt, SONST = Sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregel). *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

5. Diskussion

Zahlreiche Studien belegen mittlerweile die Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung von Schule und Unterricht (zusammenfassend: Brauckmann-Sajkiewicz et al., 2020). Schulleiter*innen haben die Möglichkeit Visionen zu entwickeln und Ziele zu definieren, die Richtung der Schule vorzugeben, und Strukturen und Bedingungen für erfolgreichen Unterricht zu schaffen. In erfolgreichen Schulen stellt die Schulleitung darüber hinaus sicher, dass die Unterrichtspraxis auf die Bildungsziele der Schule ausgerichtet ist, indem sie sich ein Bild über die Unterrichtsqualität macht und gemeinsam mit dem Kollegium Änderungen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis erarbeitet. Insbesondere für Berufseinsteiger*innen braucht es überdies zusätzliche Unterstützung in Form von Einführung, Integration und Begleitung (vgl. z. B. Day et al., 2016). In Österreich dient die Induktionsphase der Einarbeitung in den Lehrberuf. Doch während zum Berufseinstieg und zum Mentoring inzwischen reichlich Studien vorliegen (Eder, 2022), gibt es kaum empirische Untersuchungen, die sich spezifisch mit der Rolle von Schulleiter*innen im Rahmen der Induktionsphase beschäftigen. Hier knüpfte dieser Beitrag an und liefert anhand einer Befragung von Mentees Einblicke in das Handeln von Schulleiter*innen. Auf den Items von Ditton und Merz (2013) aufbauend kam ein Instrument zum Einsatz, das eine deutliche zweifaktorielle Struktur zeigte. Einen ersten Faktor zur Differenzierung der Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Mentees der Dimension *Betreuung und Unterstützung*, die zweite identifizierte Dimension umfasst *Unterricht und Feedback*. Dabei lassen sich die folgenden zentralen Befunde herausgreifen: Erstens nimmt die Mehrheit der Mentees ihre Schulleitung als unterstützend und beratend wahr, die ihrer Vorbildfunktion nachkommt und sich ausreichend Zeit für Unterstützung nimmt. Zweitens gilt dies nicht für unterrichtsbezogene Aktivitäten. Lediglich ein Viertel der Mentees berichtet, dass die Schulleitung regelmäßig den Unterricht besucht und Feedback gibt. Schließlich konnten drittens einzelne, jedoch nicht systematische Unterschiede zwischen Subgruppen ausgemacht werden.

In Summe decken sich die Befunde dieser Studie mit Untersuchungen zu Tätigkeitsprofilen von Schulleiter*innen. So kamen sowohl Kemethofer (2022) als auch Brauckmann und Schwarz (2015) zu dem Befund, dass Schulleiter*innen einen Großteil ihrer Arbeitszeit für administrative Tätigkeiten verwenden, wohingegen unterrichtsbezogene Tätigkeiten eine eher untergeordnete Rolle spielen. Da viele Schulleiter*innen eigenen Unterrichtsverpflichtungen nachkommen müssen und administrative Verpflichtungen nicht liegen lassen können, bleibt für die ‚Kür‘ der unterrichtsbezogenen Aufgaben zu wenig Zeit. Gleichzeitig verfügt gerade diese Gruppe von Schulleiter*innen über unterrichtliche Expertise, die an Berufseinsteiger*innen weitergegeben werden könnte (Klein, 2016). Vor diesem Hintergrund beschreibt Klein (ebd., S. 219) unterrichtsbezogenes

Schulleitungshandeln als „jede Gelegenheit [nutzen], um das Büro zu verlassen und in der Schule präsent zu sein“. Gemeint ist, in die Klassenzimmer zu gehen, eine anlassbezogene Überprüfung der Unterrichtsqualität vorzunehmen und auf Basis von Unterrichtsbeobachtungsbögen strukturiertes Feedback zu geben. Bislang – und das deuten auch die vorliegenden Befunde an – nimmt diese Form pädagogischer Führung eine untergeordnete Rolle im Handeln von Schulleiter*innen ein (vgl. hierzu auch Gärtner et al., 2021). Für Entlastung könnte administratives Unterstützungspersonal sorgen (Rechnungshof, 2024). Überdies bedarf es seitens der Schulleiter*innen entsprechender Kompetenzen, effektives Feedback (vgl. Hattie & Timperley, 2007) zu geben, damit Berufseinsteiger*innen von den erhaltenen Rückmeldungen profitieren und ihren Unterricht adaptieren können. Darüber hinaus stellt sich die Frage, auf Basis welcher Grundlage Schulleitungen über den Verwendungserfolg von Berufseinsteiger*innen entscheiden, wenn Hospitationen unregelmäßig stattfinden oder sogar gänzlich ausbleiben.

An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass ausschließlich die Wahrnehmungen von Mentees vorliegen. Die Perspektiven von Schulleiter*innen und Mentor*innen könnten möglicherweise zu abweichenden Ergebnissen führen und ein in Summe valideres Bild ergeben. Zu berücksichtigen wäre hierbei jedenfalls die hierarchische Datenstruktur. Überdies liefert die Operationalisierung des Schulleitungshandelns nur bedingt Informationen über die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Mentees. So liefern die Daten zwar Hinweise dahingehend, dass Schulleitungen ihrer unterstützenden und betreuenden Funktion nachkommen, nicht jedoch, in welchen Bereichen Mentees konkret unterstützt werden und wie sich die Zusammenarbeit ausgestaltet. Tatsächlich muss in Anlehnung an Spillane und Zuberi (2009, S. 376) konstatiert werden, dass über das „how people work“ kaum haltbare Aussagen getroffen werden können. Qualitative Verfahren haben das Potenzial, zusätzliche und tiefergehende Erkenntnisse zu liefern. Aus quantitativer Perspektive könnte der Faktor *Unterricht und Feedback* um weitere Items ergänzt werden.

6. Fazit

Im gesamten Begleitprozess in der Induktionsphase gelten für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Berufseinsteigenden konstruktive Ziel- und Perspektivengespräche hinsichtlich konkreter Unterstützungsmöglichkeit der Schulleitung als besonders relevant (Herzog & Riesen, 2010; Rolff, 2010). In diesen Mitarbeiter*innengesprächen können rück- und ausblickende Ziele auf individueller und institutioneller Ebene in Beziehung gesetzt und vereinbart werden. Insofern unterstützen Mitarbeiter*innengespräche die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Mentee. Voraussetzung für die kontinuierliche und professionelle Begleitung der Mentees durch die Schulleitung sind entsprechende

Zeitressourcen und Gesprächsführungskompetenzen der Führungskräfte (Rolf, 2010). Im Mentoringprozess bietet sich die evidenzbasierte „Entwicklungslandkarte“ von Herzog und Riesen (2010) als geeignetes Instrument für Schulleiter*innen, Mentor*innen und Mentees an. Die strukturiert dokumentierte Kompetenzentwicklung ermöglicht eine individuelle Diagnose bereits vorhandener und noch zu entwickelnder Kompetenzen und kann somit auch für die Beurteilung der Mentees genutzt werden (Herzog et al., 2010). Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung für Schulleitungen sollten die spezifischen Themen zur Wahrnehmung und zur professionellen Umsetzung der vielfältigen Aufgaben in der Induktionsphase ebenfalls Eingang finden. In der Ausbildung könnten diese Themenfelder im Hochschullehrgang „Schulen professionell führen“ berücksichtigt werden. Dementsprechende Inhalte zur Kompetenzgenese der Schulleitungen und zur spezifischen Aufgabenbewältigung könnten zum einen das professionelle und agile Führen von ziel- und lösungsorientierten Entwicklungsgesprächen, zum anderen das Schaffen von Zeitstrukturen und förderlicher Rahmenbedingungen zur Durchführung von Hospitationen umfassen. Eine konzeptionelle Unterrichtsbeobachtung mit fokussierten Beobachtungsschwerpunkten entlang transparenter Indikatoren sollen für die Schulleitung unterstützend für die Praxis wirken. Als weiterer Themenschwerpunkt zur Handlungserweiterung der Schulleitungen ist auch die Anwendung von professionell eingesetztem Feedback für Mentees mit Feedbackregeln, Merkmalen guten Feedbacks, Feedbackbögen als Handlungswerkzeug in die Weiterbildungsinhalte für Schulleitungen zu integrieren, um eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Mentees wirksam zu gestalten. Voraussetzung zur Bewältigung der zahlreichen Aufgabenbereiche und Rollenfindung sind eine entsprechende Einstellung und Haltung der Schulleitung gegenüber einer entwicklungsförderlichen Begleitung der Mentees. Folgernd sollte eine konzeptionelle Aufarbeitung und zielgerichtete Bewusstmachung der Bedeutsamkeit der Aufgaben und Rolle während der Induktionsphase in der Weiterbildung für Schulleitungen modifizierend eingesetzt werden, um eine wirksame Unterstützung der Zielgruppe zu gewährleisten.

Abschließend ist in Hinblick auf künftige Forschung anzumerken, dass der Frage nach Zusammenhängen mit anderen Variablen, basierend auf theoretischen Modellen und intendierten Wirkungen, nachgegangen werden sollte. Mit anderen Worten: In welchem Ausmaß wirkt sich Schulleitungshandeln auf berufsrelevante Dimensionen, wie etwa die Unterrichtsperformance, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder die Arbeitszufriedenheit von Berufseinsteiger*innen aus und unter welchen Bedingungen zeigen sich besonders positive Effekte. Erste Ansätze können Querverbindungen mit weiteren Kapiteln dieses Bandes liefern.

Literatur

- Altrichter, H., Kemethofer, D. & George, A. C. (2018). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 17–35. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- Bakker, A., Cai, J., English, L., Kaiser, G., Mesa, V. & van Dooren, W. (2019). Beyond small, medium, or large: points of consideration when interpreting effect sizes. *Educational Studies in Mathematics*, 102(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09908-4>
- Beer, G., Beer, R., Ebenberger, A. & Potzmader, S. (2023). Berufseinstieg, Induktionsphase und Masterstudium – eine empirische Untersuchung. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 522–529.
- Brägger, G., Eggli, P. H., Gehrig, P., Fischer, E. & Widmer, R. (2013). *Kollegialfeedback einführen. Leitfaden für Schulleitende, Steuergruppen, QM-Beauftragte und Unterrichtsteams*. IQES-Online. Winterthur.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., Kemethofer, D. & Warwas, J. (2020). Effekte und Bedingungen wirksamen Schulleitungshandelns – theoretische Modellierungen, empirische Befunde, offene Fragen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis*. wvb, S. 23–44.
- Buhren, C., Rolff, H.-G. & Neumann, S. (2013). *Das Handwerkszeug für die Schulleitung*. Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php%3Frex_media_type%3Dpubshop_download%26rex_media_file%3D190923_schulleitungsprofil.pdf&ved=2ahUKEWjVsqalpuuMAxVUgv0HHc0bDXEQfNoECBcQAQ&usg=AOvVaw2tXSqbxQuE0ouyBLxvKvY (01.04.2025).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf (01.04.2025).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024). *Handbuch zur Induktionsphase. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:db9c96d7-1fdc-4245-819d-6863afbfff6b8/induktion_handbuch2024.pdf (01.04.2025).
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 244–257.
- Ditton, H. & Merz, D. (2013). *QuaSSU – QualitätsSicherung in Schule und Unterricht – Erhebungszeitpunkt 1 (Skalenkollektion)*. <https://doi.org/10.7477/18:30:1>
- Eder, F. & Thonhauser, J. (2021). Lehrerinnen und Lehrer in Österreich – eine Einleitung. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer: Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf*. Springer VS, S. 1–25.
- Eder, F. (2022). Forschungen zur PädagogInnenbildung NEU. In G. Schauer, L. Jesacher-Rössler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 21–32.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and system-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers. Staff working document*. Brussels. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (01.04.2025).

- Frey, A. & Pichler, S. (2022). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 265–291.
- Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology. General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. UTB, S. 748–755.
- Gärtner, H., Thiel, F., Nachbauer, M. & Kellermann, C. (2021). Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsfeedback – Erste Entwicklungsschritte eines Beobachtungsbogens für Schulleitungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00321-7>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* Juventa, S. 141–178.
- Herzog, W. & Riesen, M. (2010). Zwischen Biografie und Organisation: Die Entwicklungslandkarte im Personalmanagement. In W. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzepte und Implikation eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes*. Haupt, S. 77–90.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., de Rocha, K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55(1), 92–114.
- Huber, M., Prenzl, M. & Lüftenegger, M. (2022). Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 293–306.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und zweier Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 80–100.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S. & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Beruhsanforderungen von Berufseinstiegenden in der Induktionsphase. *Erziehung und Unterricht*, 173(7–8), 513–521.
- Kemethofer, D. (2022). Der Alltag von Schulleitungen: Empirische Befunde zu Tätigkeitsprofilen und Führungsansätzen. Gruppe, Interaktion, Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 53(4), 427–436. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00647>
- Klein, E. D. (2016). Instructional Leadership in den USA – ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium comparationis*, 22(2), 203–229.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Krebs, D. & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, S. 425–438.
- Prenzl, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Rechnungshof. (2024). *Administratives Unterstützungspersonal an allgemeinbildenden Pflichtschulen*. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/2024_14_Administration_Pflichtschulen.pdf (01.07.2024).

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Rolff, H.-G. (2010). *Führung, Steuerung, Management*. Klett/Kallmeyer.
- Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Leadership for learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In J. Madalinska-Michalak (Hrsg.), *Teacher Leadership*. FRSE Publications, S. 282–303.
- Roßnagl, S. & Stipsits, E. (2020). Systemische Betrachtung der Mentor*innenfunktion. In Christof, E. & Köhler, J. (Hrsg.), *Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis? Schulheft 180/45*. Studienverlag, S. 85–94.
- Schauer, G., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Reitinger, J. & Weber, C. (Hrsg.) (2022). *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Leykam, S. 455–484.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich: 2.2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Leykam, S. 221–262. <https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Schwarz, J. E. & Weinzettl, C. (2020). Onboarding – Schule ahoi! Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von Lehrkräften in das Schulsystem. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag, S. 175–186.
- Spillane, J. P. & Zuberi, A. (2009). Designing and Piloting a Leadership Daily Practice Log. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X08329290>
- The jamovi project (2023). *jamovi. (Version 2.4) [Computer Software]*. <https://www.jamovi.org>
- Wolff, H.-G. & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–365.

8. Berufseinstieg Lehramt – Zusammenfassung und Implikationen der Studie

Matthias Huber

Der Berufseinstieg stellt eine prägende Phase in der Bildungsbiografie von Lehrpersonen dar. Diese Zeit ist von einer Vielzahl neuer Herausforderungen und Verantwortungsbereiche gekennzeichnet, deren Bewältigung langfristige Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung von Lehrkräften hat. Dabei beeinflussen sowohl individuelle Merkmale als auch strukturelle Rahmenbedingungen die Qualität dieser Übergangsphase. Der aktuelle Lehrkräftemangel, der in Österreich zu einem Anstieg von nicht-regulären Berufseinsteiger*innen führt, sowie das Risiko, in den ersten Berufsjahren aus dem Lehrberuf auszusteigen, unterstreichen die Notwendigkeit, Bedingungen für einen gelingenden Einstieg in den Lehrberuf zu identifizieren.

Das „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB) widmet sich daher in einem mehrjährigen Kooperationsprojekt aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs in Zusammenarbeit mit der „Rektorinnen und Rektorenkonferenz der Österreichischen Pädagogischen Hochschulen“ (RÖPH) den zentralen Einflussfaktoren, die einen erfolgreichen Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich begünstigen. Das Ziel des Projektes ist es, empirische Grundlagen zu erarbeiten und darauf gestützt Empfehlungen für die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen und für die Gestaltung der Induktionsphase im Speziellen abzuleiten, um langfristig die Professionalität der Lehrkräfte sowie ihr subjektives Wohlbefinden zu fördern.

Für die vorliegende Studie der ersten Projektphase wurden mittels eines Online-Fragebogens 785 Berufseinsteiger*innen im Studienjahr 2023/2024 befragt, um auf deskriptiver Ebene erste Erkenntnisse über die subjektive Wahrnehmung der Induktionsphase durch verschiedene Gruppen von Berufseinsteiger*innen zu ermöglichen. Die Stichprobe weist eine hohe inhaltliche Validität auf, da sie alle relevanten Einstiegswege und Schularten in Österreich berücksichtigt und ein umfassendes Bild der unterschiedlichen Ausgangslagen vermittelt.

Zu den Ausgangsbedingungen im Berufseinstieg

Die 785 befragten Berufseinsteiger*innen sind im Durchschnitt rund 35 Jahre alt und mit 73 Prozent größtenteils weiblich. Das durchschnittliche Lehrdeputat liegt bei 17 Stunden pro Woche, wobei 15 Prozent der Befragten angeben, mehr als 22 Unterrichtsstunden pro Woche in einer Klasse zu unterrichten, was einem vollen Lehrdeputat entspricht und damit das vorgegebene Höchstmaß an Stunden in der Induktionsphase überschreitet. Betrachtet man zudem die angegebene Zeitspanne von 3 bis 32 Wochenstunden Unterricht, wird deutlich, dass hier unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen für Berufseinsteiger*innen vorliegen. Ein weiteres Merkmal, das es hervorzuheben gilt und das auf ein strukturelles Problem im Bildungssystem hinweist, ist der hohe Anteil an Studierenden, die bereits zu Beginn ihres Studiums unterrichten (rund 19% der Berufseinsteiger*innen). Darüber hinaus muss auch der hohe Anteil an fachfremdem Unterricht in der Induktionsphase problematisiert werden: 39 Prozent der Befragten unterrichten außerhalb ihres Studienfachs, im Quereinstieg liegt dieser Anteil bei 45 Prozent und bei Anstellungen mit Sondervertrag bei 60 Prozent. Dies deutet auf eine unzureichende Passung zwischen Ausbildung und Unterrichtseinsatz hin, welche sowohl die Unterrichtsqualität als auch die berufliche Zufriedenheit beeinflusst. Zudem übernehmen viele Berufseinsteiger*innen, trotz gegenteiliger gesetzlicher Vorgaben, bereits im ersten Dienstjahr zusätzliche Aufgaben wie Klassenvorstandstätigkeiten oder Schulentwicklungsaufgaben. Dies könnte zu einer erhöhten Belastung und gegebenenfalls zur Überforderung führen, insbesondere bei Personen, die sich noch in einem frühen Stadium der beruflichen Sozialisation befinden und somit über wenig Professionswissen verfügen.

Das Kompetenzerleben der Berufseinsteiger*innen

Im Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass die Berufseinsteiger*innen in Österreich ihre Kompetenzen insgesamt hoch einschätzen. Diese positive Selbstwahrnehmung ist über verschiedene Gruppen hinweg relativ stabil, lässt aber auch Differenzen erkennen; so bewerten weibliche Lehrpersonen ihre Gender- und Diversitätskompetenz höher als ihre männlichen Kollegen, während Lehrkräfte der Primarstufe sich insgesamt und im Besonderen in den Sozialen Kompetenzen höher einschätzen als jene der Sekundarstufe. Dies könnte mit der breiteren, generalistischen Ausbildung der Primarstufenlehrpersonen zusammenhängen, die verstärkt auf Heterogenität und Inklusion ausgerichtet ist. Ein auffälliges Ergebnis ist die hohe Kompetenzeinschätzung von Quereinsteiger*innen und Lehrpersonen mit Sondervertrag, die keine reguläre Lehramtsausbildung absolviert haben. Ihre Selbsteinschätzungen liegen in den Bereichen Allgemeine pädagogische Kompetenz

sowie Fachliche und fachdidaktische Kompetenz über denen regulär ausgebildeter Lehrkräfte. Allerdings fehlen bislang ergänzende Fremdeinschätzungen, die eine detailliertere Bewertung der tatsächlichen Unterrichtsqualität ermöglichen würden. Demgegenüber kann auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Berufseinstiegsgruppen hingewiesen und eine differenzierte Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen gefordert werden. Die Rolle formaler Lerngelegenheiten, wie Studium und hochschulische Weiterbildung, muss besonders hervorgehoben werden, denn Berufseinsteiger*innen ohne parallel stattfindende, akademische Ausbildung könnten Fehlvorstellungen bzw. naive Alltagstheorien entwickeln und internalisieren, da ihre Professionalisierung primär durch Praxiserfahrung erfolgt. Eine strukturierte, wissenschaftlich fundierte Weiterbildung sowie die Verschränkung von Praxis und Qualifizierung werden daher für die Begleitung von Quereinsteigenden und Lehrpersonen mit Sondervertrag empfohlen.

Persönlichkeitsmerkmale und subjektive Überzeugungen der Berufseinsteiger*innen

Die befragten Berufseinsteiger*innen weisen durchwegs starke Ausprägungen der fünf Persönlichkeitsdimensionen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Offenheit auf. Dies trifft auf alle Einstiegsvarianten und Schularten zu und deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen grundsätzlich über vorteilhafte Eigenschaften für den Lehrberuf verfügen. Unterschiede zeigen sich zwischen Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe: Erstere weisen höhere Werte in Gewissenhaftigkeit und Offenheit auf, während Letztere eine höhere emotionale Stabilität berichten. Quereinsteiger*innen zeigen insgesamt die höchste Selbsteinschätzung in emotionaler Stabilität, was auf mögliche Unterschiede in der beruflichen Sozialisation und Selbstwahrnehmung hindeutet. Die Untersuchung zeigt zudem geschlechtsspezifische Unterschiede; so weisen weibliche Lehrkräfte höhere Werte in Gewissenhaftigkeit und Offenheit auf, während ihre männlichen Kollegen eine höhere emotionale Stabilität berichten.

Die Ergebnisse lassen zudem erkennen, dass Berufseinsteiger*innen Lernen überwiegend konstruktivistisch verstehen, jedoch auch transmissive Überzeugungen teilweise Zustimmung finden. Primarstufenlehrpersonen und weibliche Lehrkräfte vertreten stärker konstruktivistische Lernüberzeugungen als ihre Vergleichsgruppen. Zwischen den Einstiegsvarianten bestehen keine Unterschiede im konstruktivistischen Verständnis, wohl aber in transmissiven Überzeugungen, insbesondere bei Personen mit Sondervertrag. Während konstruktivistische Überzeugungen mit den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit korrelieren, hängen transmissive Überzeugungen mit einer stärkeren Ausprägung in Gewissenhaftigkeit zusammen. Dies unterstreicht die Verbindung zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Einstellungen und

verdeutlicht die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Lernüberzeugungen sowie einer angeleiteten Reflexion der eigenen Persönlichkeitsmerkmale in Studium und Ausbildung.

Der Stellenwert von Emotionen im Berufseinstieg

Mit Blick auf das emotionale Erleben der Berufseinstieg*innen überwiegen in der Induktionsphase positive Emotionen. Insbesondere Freude, Neugierde, Mitgefühl, Dankbarkeit und Stolz tragen zum positiven Erleben des Berufseinstiegs bei. Negative Emotionen spielen im Vergleich dazu eine eher untergeordnete Rolle, wobei Ärger und Hilflosigkeit am häufigsten genannt werden. Besonders Hilflosigkeit scheint eine spezifische Herausforderung der Berufseinsteiger*innen darzustellen, da sie oft mit der Bewältigung neuer Aufgaben verbunden ist. Im emotionalen Erleben werden auch geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich; so berichten weibliche Lehrpersonen von einem häufigeren Erleben sowohl positiver als auch negativer Emotionen sowie von einem stärkeren Beanspruchungserleben. Die Mehrheit der Stichprobe nutzt die kognitive Neubewertung als bevorzugte Strategie zur Regulation von Emotionen, wobei männliche Lehrkräfte häufiger zur Emotionsunterdrückung neigen. Darüber hinaus berichten die befragten Berufseinsteiger*innen von einer hohen Selbstwirksamkeit. Demgegenüber sind die untersuchten Beanspruchungsfaktoren – Arbeitsüberforderung, Arbeitsunzufriedenheit und emotionale Erschöpfung – aus Sicht der Befragten gering ausgeprägt. Bedeutsame Unterschiede zeigen sich auch zwischen den verschiedenen Berufseinstiegsvarianten: Lehrkräfte mit einem regulären Bachelorabschluss berichten von der geringsten Häufigkeit positiver Emotionen und der höchsten Beanspruchung. Demgegenüber erleben Quereinsteiger*innen sowie Lehrpersonen mit Sondervertrag den Berufseinstieg insgesamt positiver und berichten vom selteneren Erleben negativen Emotionen und weniger Beanspruchung. Ihre höheren Werte in Selbstwirksamkeit und positiven Emotionen bei gleichzeitiger geringerer Beanspruchung könnten durch berufliche Vorerfahrungen und ein höheres Durchschnittsalter bzw. durch mehr Lebenserfahrung erklärt werden. Neben der Stärkung emotionaler Kompetenzen, insbesondere einer adaptiven Emotionsregulation, verweisen die Ergebnisse auf eine nach Einstiegsvariante differenzierte und geschlechtssensible Begleitung des Berufseinstiegs.

Zur Zusammenarbeit von Mentor*innen und Berufseinsteiger*innen

Hinsichtlich der Betreuungsqualität wird in der vorliegenden Studie deutlich, dass das Mentoring von den Berufseinsteiger*innen überwiegend positiv wahrgenommen wird. Der Großteil der Befragten empfindet die Begleitung als unterstützend und wertschätzend, insbesondere in Bezug auf die Potenzialentfaltung, die Reflexion von Stärken und Schwächen sowie die Entwicklungsschritte im Berufseinstieg. Lediglich vier Prozent der befragten Lehrpersonen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung keine*n zugewiesene*n Mentor*in, was unter anderem auf Einstiege während des Schuljahres zurückgeführt werden kann. Positiv ist die räumliche Nähe zwischen Mentees und Mentor*innen zu bewerten; in 95 Prozent der Fälle arbeiten beide am selben Schulstandort, was eine engere Begleitung, eine erleichterte Koordination sowie eine bessere Integration in die Schulkultur ermöglicht. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass nur die Hälfte der Mentor*innen Unterrichtshospitationen bei den Mentees durchführt, obwohl dies der gesetzliche Rahmen der Induktionsphase vorsieht; zudem hospitieren nur rund 40 Prozent der Mentees bei ihren Mentor*innen. Dies deutet auf eine Schieflage sowie auf ungenutzte Potenziale in der Induktionsphase hin.

Der Austausch zwischen Mentor*innen und Mentees erfolgt hauptsächlich persönlich, während digitale Kommunikationsmittel wie E-Mails oder Videotelefonate eine untergeordnete Rolle spielen. Hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte im Mentoring zeigt sich eine klare Gewichtung auf unterrichtsbezogene Inhalte; speziell disziplinierte Herausforderungen, Unterrichtsmethoden sowie die Leistungsbeurteilung werden häufig thematisiert. Zudem spielt die Zusammenarbeit im Kollegium eine zentrale Rolle für die Berufseinsteiger*innen. Seltener thematisiert werden Inhalte wie Work-Life-Balance oder persönliche Belastungen, was darauf hindeutet, dass das Mentoring primär als professionelle, berufsbezogene Begleitung und weniger als persönlich-emotionaler Austausch wahrgenommen wird. Auffällig ist, dass keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den verschiedenen Einstiegsvarianten festgestellt wurden; dies spricht dafür, dass das Mentoring unabhängig vom individuellen Einstiegsweg in ähnlicher Weise erlebt und gestaltet wird. Dementsprechend könnten individuelle, auf die jeweilige Berufseinstiegsvariante zugeschnittene Unterstützungsmaßnahmen als sinnvoll erachtet werden. Trotz der insgesamt positiven Wahrnehmung des Mentorings weisen insbesondere die geringe Anzahl an Hospitationen sowie die unzureichende Reflexion des Unterrichts und des subjektiven Belastungserlebens auf Optimierungspotenziale in der Begleitung der Berufseinsteiger*innen hin.

Die Rolle der Schulleitung im Berufseinstieg

Die Mehrheit der Berufseinsteiger*innen nimmt ihre Schulleitung als unterstützend wahr. Schulleitungen erfüllen ihre beratende Funktion, übernehmen eine Vorbildrolle und nehmen sich Zeit für die Unterstützung neuer Lehrkräfte. Gleichzeitig wird deutlich, dass unterrichtsbezogene Aktivitäten dabei eine untergeordnete Rolle spielen; nur ein Viertel der Befragten gibt an, dass die Schulleitung regelmäßig ihren Unterricht besucht und ihnen Feedback gibt. Dies lässt vermuten, dass Schulleitungen aufgrund zahlreicher administrativer Aufgaben wenig Zeit für pädagogische Führungstätigkeiten aufwenden können. Mit Blick auf die Einstiegsvarianten zeigt sich, dass Quereinsteiger*innen und Sondervertragslehrpersonen mehr unterrichtsbezogene Unterstützung erhalten als reguläre Berufseinsteiger*innen mit Bachelor- oder Masterabschluss. Zudem wird sichtbar, dass Schulleitungen der Primarstufe Berufseinsteiger*innen in höherem Ausmaß unterstützen und betreuen als in der Sekundarstufe. Es bleibt allerdings kritisch zu hinterfragen, auf welcher Basis Schulleitungen im Allgemeinen über den Verwendungserfolg bzw. die Eignung von neuen Lehrkräften entscheiden, ohne regelmäßig ihren Unterricht zu hospitieren und ihnen strukturierte Rückmeldungen zu geben. Zudem wäre eine intensivere Auseinandersetzung mit Feedbackmethoden notwendig; Schulleitungen verfügen zwar über unterrichtliche Expertise, es fehlen jedoch oft die spezifischen Kompetenzen, um gezielt effektives Feedback zu geben, das den Berufseinsteiger*innen eine Weiterentwicklung ermöglicht. In diesem Zusammenhang könnte die Entlastung durch administratives Unterstützungspersonal dazu beitragen, dass Schulleitungen mehr Zeit für pädagogische Führung und die Begleitung von Berufseinsteiger*innen aufbringen können.

Implikationen für die Ausbildung

Bessere Abstimmung zwischen Ausbildung und Berufseinsatz: Die hohe Anzahl an fachfremd unterrichtenden Lehrpersonen in der Sekundarstufe verdeutlicht die Notwendigkeit einer stärkeren inhaltlichen Passung zwischen Studium und spätem Unterrichtsfach. Eine gezieltere Steuerung der Lehramtsausbildung sowie eine adäquate Zuteilung vor Beginn der Induktionsphase könnte dem entgegenwirken.

Vermittlung von Emotionswissen und emotionalen Kompetenzen: Da das emotionale Erleben und dessen förderliche Regulation im Berufseinstieg eine zentrale Ressource darstellen, sollten Strategien zur Emotionsregulation gezielt in die Lehrkräftebildung integriert werden, um berufliche Herausforderungen besser zu bewältigen. Zudem fördert die gezielte Vermittlung emotionsbezogener

Konzepte, wie emotionale Selbst- und Fremdwahrnehmung, nicht nur das individuelle Wohlbefinden, sondern stärkt auch die professionelle Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen.

Förderung konstruktivistischer Überzeugungen im Studium: Da konstruktivistische Lernüberzeugungen mit höherer Unterrichtsqualität und Schüler*innenmotivation in Verbindung stehen, sollten sie gezielt sowohl in der Ausbildung als auch durch berufsbegleitende Fortbildungen von Lehrpersonen gefördert werden.

Systematische Reflexion der eigenen Persönlichkeitsmerkmale: Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit kann dazu beitragen, individuelle Stärken gezielt im Unterricht zu nutzen und Entwicklungspotenziale frühzeitig zu erkennen. Neben der Berücksichtigung solcher Charakteristika im Rahmen von Aufnahmeverfahren könnten diesbezügliche Reflexionsprozesse systematisch in die Lehrkräfteausbildung integriert werden.

*Weiterentwicklung der Qualifizierungsprogramme für Mentor*innen:* Eine Qualifizierungsmaßnahme für Mentor*innen der Induktionsphase ist unumgänglich und sollte schnellstmöglich wieder als gesetzliche Voraussetzung eingeführt werden. Darüber hinaus würde eine Weiterentwicklung der Mentor*innenausbildung hinsichtlich der spezifischen Unterstützungsbedarfe und Belastungen der unterschiedlichen Einstiegsvarianten ihre beratenden und begleitenden Kompetenzen weiter stärken und die Qualität des Mentorings langfristig erhöhen.

Gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen: Um die Qualität der Zusammenarbeit in der Induktionsphase zu verbessern, sollten Schulleitungen gezielt in Methoden der Personalentwicklung und des effektiven Feedbacks geschult werden. Dies könnte durch spezielle Fortbildungsprogramme oder durch den Einbezug evidenzbasierter Feedbackinstrumente erfolgen.

Implikationen für die Induktionsphase

Verbindliche Umsetzung von Hospitationen: Die geringe Anzahl an durchgeführten Hospitationen deutet darauf hin, dass dieses zentrale Element der professionellen Begleitung nicht ausreichend genutzt wird. Eine verpflichtende Verankerung in der Mentoring-Praxis könnte dazu beitragen, den Berufseinstieg effektiver zu gestalten.

Reduktion der beruflichen Belastung und des fachfremden Unterrichts: Berufseinsteiger*innen sollten in ihrem ersten Dienstjahr von zusätzlichen Verantwortlichkeiten, insbesondere der Klassenvorstandstätigkeit oder außerordentlichen administrativen Tätigkeiten, entlastet werden, um eine schrittweise berufliche Integration und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Gleichzeitig gilt es das fachfremde Unterrichten im Berufseinstieg weitgehendst zu reduzieren.

Bildungswissenschaftliche Qualifikation der nicht-regulären Einstiegsvarianten: Um der Gefahr einer ausschließlichen durch Praxis stattfindenden Professionalisierung entgegenzuwirken, muss für Quereinsteiger*innen und Lehrpersonen mit Sondervertrag eine strukturierte, wissenschaftlich fundierte Aus- und Weiterbildung parallel zur Unterrichtstätigkeit verpflichtend gewährleistet werden. Aktuell gibt es hier noch zu große Spielräume in den Übergangslösungen, sodass nicht-reguläre Berufseinsteiger*innen über mehrere Dienstjahre ohne lehramts-spezifische Ausbildung tätig sein können.

Differenzierte Unterstützungsangebote je nach Einstiegsweg: Da sich die Unterstützungsbedarfe der Mentees unterscheiden, sollten gezielte Maßnahmen für Quereinsteiger*innen, Lehrpersonen mit Sondervertrag, verfrühte Berufseinsteiger*innen und regulär ausgebildete Lehrkräfte entwickelt werden. Mentoringangebote nach individuellem Bedarf könnten die Wirksamkeit der Begleitung weiter erhöhen.

Stärkere Integration der Schulleitung: Schulleitungen nehmen zwar ihre unterstützende und beratende Rolle in der Induktionsphase wahr, werden jedoch nur selten unterrichtsbezogen aktiv und hospitieren kaum. Um eine effektive Beteiligung der Leitungsebenen zu gewährleisten, erscheint eine administrative Entlastung zur Stärkung pädagogischer Führungsaufgaben empfehlenswert.

Aufbau von digitalen Unterstützungsformaten: Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen, der hohen Lehrdeputate, der zusätzlichen Verantwortlichkeiten, der Doppelbelastung durch Studium und Beruf sowie des fachfremden Mentorings und Unterrichtens sollten in der Induktionsphase als zusätzliche Ressource digitale Lern- und Reflexionsangebote (wie Online-Coachings, Austauschplattformen, oder asynchrone Mentoringsysteme) verankert werden.

Professionelle Unterstützung durch Super- und Intervision: Nicht nur für besonders beanspruchte Berufseinsteiger*innen sollte es zusätzlich zum Mentoring die, bereits seit mehreren Jahren geforderte, Möglichkeit der finanzierten Super- und Intervision geben. Dabei könnten nicht nur persönliche Themen reflektiert werden, sondern auch Probleme mit Mentor*innen, Schulleitungen und dem Kollegium in einem geschützten Rahmen besprochen werden. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn derartige Unterstützungsangebote bei Bedarf Lehrpersonen auch über die Induktionsphase hinaus zur Verfügung stehen.

Die Befunde der vorliegenden Studie eröffnen nicht nur neue Einblicke in die Erfahrungswelt von Lehrpersonen im Berufseinstieg, sondern markieren zugleich den Ausgangspunkt für weiterführende Forschungsperspektiven mit großem Entwicklungspotenzial. Um die langfristige berufliche Integration und Professionalisierung von Lehrkräften evidenzbasiert weiterzuentwickeln, wird in der nächsten Projektphase die österreichweite Erhebung um die Perspektive der Mentor*innen erweitert. Durch systematische Vergleichsanalysen sollen potenziell divergierende Wahrnehmungen und Bewertungshorizonte zwischen

Berufseinsteiger*innen und ihren Mentor*innen sichtbar gemacht werden, mit dem Ziel, epistemische Leerstellen in der Induktionsphase zu identifizieren und wechselseitige Erwartungen besser aufeinander abzustimmen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen ist ein mehrperspektivisches Längsschnittdesign geplant, das nicht nur individuelle Entwicklungsverläufe, sondern auch relationale Dynamiken und strukturelle Rahmenbedingungen im Zeitverlauf nachzeichnet. Damit eröffnet sich die Chance, den Berufseinstieg zum Ausgangspunkt für eine tragfähige und reflektierte professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im österreichischen Bildungswesen zu verankern.



Liebe Lehrpersonen,

herzlich willkommen zur Umfrage!

Danke, dass Sie sich Zeit nehmen, an der österreichweiten Erhebung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen teilzunehmen. Ihre Expertise hilft uns dabei, die aktuelle Situation der Berufseinsteiger*innen an Österreichs Schulen einzuschätzen und in weiterer Folge zu verbessern.

Herzliche Grüße, Das Forschungsnetzwerk Berufseinstieg (FoNeB)

Kontakt: FoneBerufseinstieg@gmail.com

Homepage: <https://foneb.weebly.com/>

Teil A: Personenbezogene Daten

A1. Geschlecht

weiblich

männlich

divers

keine Angabe

A2. Alter

A3. In der Induktionsphase befinde ich mich im

verfrühten Berufseinstieg (Noch kein Studienabschluss Lehramt)

Quereinstieg (Anderes Studium oder Quellberuf)

regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA Abschluss Lehramt

regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem MA Abschluss Lehramt

Sonstiges (bspw. Native Speaker*in, Freizeitpädagog*in, Werkmeister*in, Musiker*in etc. mit Sondervertragsregelung)

A4. Ich befinde mich aktuell im Lehramtsstudium im ... Semester.



A5. Ich befinde mich aktuell im Hochschullehrgang Quereinstieg.

Ja

Nein

A6. Ich habe folgende Ausbildung absolviert

Naturwissenschaftliches Studium

Ingenieurwissenschaftliches und Technisches Studium

Wirtschaftswissenschaftliches Studium

Rechtswissenschaftliches Studium

Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaftliches Studium

Human- und Gesundheitswissenschaftliches Studium

Agrarwissenschaftliches Studium

Sonstiges

Sonstiges

A7. Meinen Studienabschluss habe ich in folgendem Bundesland erworben

Burgenland

Kärnten

Niederösterreich

Oberösterreich

Salzburg

Steiermark

Tirol

Vorarlberg

Wien

im Ausland

Keine/Sonstige



Teil B: Personenbezogene Daten (II)

B1. Ich bin angestellt im Bundesland

- Burgenland
- Kärnten
- Niederösterreich
- Oberösterreich
- Salzburg
- Steiermark
- Tirol
- Vorarlberg
- Wien

B2. Meine Lehramtsausbildung/en

Mehrfachnennungen möglich

- Lehramt Primarstufe
- Lehramt Sekundarstufe
- Lehramt Berufsbildung
- Lehramt Religionspädagogik
- Lehramt Sonderschule/ Inklusive Pädagogik
- Quereinstieg (Keine Lehramtsausbildung)
- Sonstiges

Sonstiges

B3. Ich unterrichte in folgender Schulart

Mehrfachnennungen möglich

- Volksschule (VS)
- Mittelschule (MS)
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)
- Polytechnische Schule (PTS)
- Berufsschule



- Sonderschule
- Berufsbildende mittlere Schule (BMS)
- Berufsbildende höhere Schule (BHS)
- Sonstiges

Sonstiges

B4. Ich unterrichte derzeit folgende Stundenanzahlen pro Woche

Bitte Unterrichtsstunden/Woche (1-30) angeben.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

B5. Ich unterrichte aktuell an ... Schulstandort/en.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

B6. Ich unterrichte in diesem Schuljahr Unterrichtsgegenstände im folgenden Bereich bzw. in den folgenden Bereichen

- Religion und Ethik
- Sprachen
- Mathematik und Naturwissenschaften
- Wirtschaft und Gesellschaft
- Musik, Kunst, Kreativität
- Gesundheit und Bewegung
- Technik und Informatik
- Sonstiges

Sonstiges

B7. Ich unterrichte fachfremd (bzw. Fächer, die ich nicht studiere/studiert habe)

- nein
- ja
- zum Teil



**B8. Pro Woche unterrichte ich fachfremd im Ausmaß von ...
Unterrichtsstunden**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

B9. Ich unterrichte fachfremd in folgenden Unterrichtsgegenständen:

B10. Im Rahmen meiner Tätigkeit übernehme ich folgende Rollen und Aufgaben an der Schule:

- Klassenlehrer*in
- Sprachförderlehrer*in
- Inklusionslehrer*in
- Sonderpädagoge*in
- Klassenvorstand/Klassenvorständin
- Co-Klassenvorstand / Co-Klassenvorständin
- Lehrer*in in den Lernstunden der ganztägigen Schulform
- Lehrer*in für einzelne Unterrichtsgegenstände
- Aufgaben im Rahmen der Schulqualität und Schulentwicklung
- keine
- Sonstiges

Sonstiges

B11. Bitte ergänzen Sie bei Bedarf weitere Informationen und Angaben:



Teil C: Kompetenzen

C1. Allgemeine Pädagogische Kompetenz:

Bitte beurteilen Sie im Folgenden, inwieweit die nachfolgenden Aussagen nach heutigem Stand auf Sie zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich kann die Auswahl von Aufgaben für den Unterricht inhaltlich und methodisch begründen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Lernsituationen für Schüler*innen klar strukturieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Schüler*innen Lernstrategien vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann leistungsschwächere Schüler*innen individuell fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann leistungsstärkeren und besonders begabten Schüler*innen differenzierte Aufgaben stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann den Leistungsfortschritt von Schüler*innen feststellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Leistungsunterschiede in einer Klasse korrekt einschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann verhindern, dass einige Schüler*innen meine Unterrichtsstunde massiv stören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Schüler*innen deutlich machen, was für ein Verhalten ich von ihnen erwarte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auf herausfordernde Schüler*innen angemessen reagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Professionsverständnis:

Bitte beurteilen Sie im Folgenden, inwieweit die nachfolgenden Aussagen nach heutigem Stand auf Sie zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich kann die Qualität meiner Schule anhand von Qualitätskriterien (z.B. aus QMS) einschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann systematisch Feedback von Schüler*innen sowie von Kolleg*innen zu meiner Unterrichtsqualität einholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Qualität meines Unterrichts laufend weiterentwickeln, indem ich die Ergebnisse von (auch eigenen) Evaluationen nutze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann den Schüler*innen Wertvorstellungen vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich so verhalten, dass ich ein positives Vorbild für die Schüler*innen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



C3. Soziale Kompetenz:

Bitte beurteilen Sie im Folgenden, inwieweit die nachfolgenden Aussagen nach heutigem Stand auf Sie zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich kann meinen Schüler*innen helfen, wenn sie schulische Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann zu meinen Schüler*innen Vertrauen aufbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auf die Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Schüler*innen beibringen, wie sie Konflikte untereinander lösen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann in meinem Unterricht gezielt Anlässe schaffen, bei denen Schüler*innen ihre sozialen Kompetenzen erproben können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auch schwierige Elterngespräche gut meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Elternabende durchführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Eltern unterstützen, sodass ihre Kinder bessere Leistungen erbringen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil D: Kompetenzen (II)

D1. Gender und Diversität:

Als Lehrperson ist man oft mit verschiedenen Diversitätsdimensionen konfrontiert (bspw. sozialer, kultureller, religiöser und/oder sprachlicher Hintergrund der Schüler*innen). Bitte beurteilen Sie im Folgenden, inwieweit die nachfolgenden Aussagen nach heutigem Stand auf Sie zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich kann meinen Unterricht gendersensibel gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann den Unterricht entsprechend der Diversität meiner Schüler*innen gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meine subjektiven Überzeugungen im Unterricht hinsichtlich Diversität reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann im Unterricht eigene subjektive Überzeugungen in Bezug auf Gender reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



D2. Fachliche und didaktische Kompetenz:

Nach Ihrem heutigen Stand: Inwiefern treffen folgende Aussagen auf ein von Ihnen ausgewähltes Fach zu?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher in diesem Fach angeeignet habe, ist für die fachlichen Anforderungen im Unterricht ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher in diesem Fach angeeignet habe, ermöglicht es mir, meinen Unterricht gut vorzubereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachliche Wissen, welches ich mir bisher in diesem Fach angeeignet habe, ermöglicht es mir, mich mit anderen Fachlehrpersonen inhaltlich auszutauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass sich alle Schüler*innen einer Klasse konstruktiv einbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Unterricht differenziert gestalten, dass sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler*innen eingebunden werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann viele Schüler*innen zur Mitarbeit motivieren, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil E: Persönlichkeit

E1. Persönlichkeit:

Im folgenden bitten wir Sie, ein paar allgemeine Fragen zu Ihrer Persönlichkeit zu beantworten. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich bin eher zurückhaltend und reserviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schenke anderen leicht Vertrauen und glaube an das Gute im Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bequem und neige zur Faulheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin entspannt und lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe aus mir heraus und bin gesellig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erledige Aufgaben gründlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde leicht nervös und unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft und bin fantasievoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Teil F: Überzeugungen

F1. Überzeugungen:

Denken Sie an typische Situationen der Lehrtätigkeit und bewerten Sie die Aussagen dahingehend, ob Sie diesen zustimmen oder nicht.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Schüler*innen lernen im Unterricht am besten, indem sie selbst Wege zur Beantwortung von Aufgaben finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler*innen lernen durch die Demonstration von Beispielaufgaben am besten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am besten lernen Schüler*innen aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte Schüler*innen erlauben, sich eigene Wege zur Bearbeitung von Aufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie diese zu beantworten sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An einem vorgeführten Beispiel lernen die Schüler*innen am besten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hilft Schüler*innen, Unterrichtsinhalte zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Ideen diskutieren lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Teil G: Emotionen

G1. Emotionen im Unterricht:

Wir würden gerne wissen, wie Sie sich im Unterricht fühlen und mit welchen Emotionen Sie dabei konfrontiert sind. Bitte schätzen Sie hierfür die nachfolgenden Emotionen, hinsichtlich ihrer Häufigkeit im Unterricht, in den letzten zwei Wochen Berufstätigkeit ein:

	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
Freude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dankbarkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Langeweile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilflosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitgefühl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geborgenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verzweiflung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Überraschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scham	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neugierde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abneigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stolz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einsamkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



G2. Zentrale Emotionen im Unterricht:

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen, die sich auf Ihre Erfahrungen als Lehrkraft beziehen. Bitte kreuzen Sie jeweils die Antwort an, die Ihr persönliches Erleben im Unterricht am besten beschreibt:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Im Allgemeinen macht mir Unterrichten Freude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Unterrichten bin ich in der Regel angespannt und nervös.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während des Unterrichts bin ich oft genervt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen macht mir Unterrichten so viel Spaß, dass ich den Unterricht gerne vorbereite und durchführe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Vorbereitung des Unterrichts bereitet mir Sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während des Unterrichts habe ich oft Grund, mich zu freuen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Unterrichten werde ich gelegentlich richtig sauer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich an das Unterrichten denke, bin ich beunruhigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen unterrichte ich mit Begeisterung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während des Unterrichts habe ich oft Grund, mich zu ärgern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir oft Sorgen, dass das Unterrichten nicht so richtig klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen frustriert mich das Unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Teil H: Emotionen (II) und Selbstwirksamkeit

H1. Belastungen in der Schule und im Unterricht:

Im nächsten Schritt interessiert uns, wie sehr Sie Ihr Beruf als Lehrkraft belastet. Bitte bewerten Sie hierfür die folgenden Aussagen hinsichtlich Ihres Erlebens in Schule und Unterricht:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich halte mich gerne in meiner Schule auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine Arbeit als Lehrkraft bin ich gefühlsmäßig am Ende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe selten das Gefühl einmal richtig abschalten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann als Lehrer*in meine Fähigkeiten voll nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was meine Arbeit als Lehrer*in betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine Arbeit als Lehrperson fühle ich mich emotional ausgelaugt und erschöpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Beruf als Lehrkraft macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich häufig überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf als Lehrkraft auszusteigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schüler*innen gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich ausgebrannt durch meine Tätigkeit als Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit als Lehrkraft nicht verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Beruf als Lehrkraft wird man ständig überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H2. Belastungen in der Schule und im Unterricht:

Bitte ergänzen Sie bei Bedarf spezifische Belastungsfaktoren:



H3. Emotionsregulation im Unterricht:

Im Folgenden geht es darum, wie Sie mit Ihren Emotionen im Unterricht umgehen. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen, inwiefern diese auf Sie und Ihr emotionales Erleben im Unterricht zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Wenn ich mehr positive Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) im Unterricht empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich behalte meine Gefühle im Unterricht für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich weniger negative Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) im Unterricht empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich positive Gefühle im Unterricht empfinde, bemühe ich mich, sie nicht nach außen zu zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in eine stressige Situation im Unterricht gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte meine Gefühle im Unterricht unter Kontrolle, indem ich sie nicht nach außen zeige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mehr positive Gefühle im Unterricht empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte meine Gefühle im Unterricht unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich negative Gefühle im Unterricht empfinde, Sorge ich dafür, sie nicht nach außen zu zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich weniger negative Gefühle im Unterricht empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H4. Selbstwirksamkeit:

Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen hinsichtlich Ihres Aussagen hinsichtlich Ihres Erlebens in Schule und Unterricht:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil I: Betreuung, Zusammenarbeit und Mentoring-Stil

Im Folgenden möchten wir gerne mehr über die Zusammenarbeit im Mentoringprozess erfahren und bitten Sie hierfür die nachfolgenden Fragen zur Betreuung in der Induktionsphase zur beantworten.

I1. Mein*e Mentor*in wurde mir zu folgendem Zeitpunkt zugeteilt:

Vor dem Schuljahr

Am Beginn des Schuljahres

Während des Schuljahres

Bisher wurde mir kein*e Mentor*in zugeteilt

I2. Mein*e Mentor*in arbeitet an meiner Schule:

Ja

Nein



17. Mentoring-Stil: Bitte schätzen Sie im Folgenden ein, in welchem Ausmaß die nachfolgenden Aussagen zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Mein*e Mentor*in zeigt mir aufgrund meiner Stärken und Schwächen nötige Entwicklungsschritte auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in analysiert meinen Unterricht systematisch und zeigt gegebenenfalls Alternativen auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in unterstützt mich dabei, mein Potential zu entfalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in bespricht mit mir meine Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in hat volles Vertrauen in mein Tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in zeigt sich offen gegenüber meinen Ideen und Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in lässt mir viel Freiraum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in lässt mich meinen Unterricht eigenständig planen und durchführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in kontrolliert, wie ich als Lehrperson handle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in kommuniziert die eigenen Vorstellungen vom Lehrer*in sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in hat eine feste Vorstellung von einer guten Lehrperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in steht bezüglich meiner Entwicklung im Rahmen dieses Mentoring-Prozesses in engem Kontakt mit der Schulleitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in und ich halten Entwicklungsaufgaben in einem Entwicklungsportfolio oder Protokoll schriftlich fest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in und ich reflektieren regelmäßig den Mentoringprozess (bspw. durch gegenseitiges Feedback).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein*e Mentor*in und ich pflegen ein vertraulich kollegiales Verhältnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



18. Zusammenarbeit: Welche der nachfolgenden Themenbereiche werden in welcher Häufigkeit mit der eigenen Mentorin bzw. mit dem eigenen Mentor im Rahmen der Induktionsphase thematisiert?

	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
Beurteilungskriterien für Anstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation mit der Direktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rollenklarheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulorganisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulqualität/Schulentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administrative Tätigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechtliche Rahmenbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Semester-/Jahresplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stundenplanungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsmethoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individualisierung/Differenzierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsbeurteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktische-methodische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenführung/ Classroom-Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disziplinäre Herausforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Work-Life-Balance/persönliche Belastungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Private Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Teil J: Schulleitungen

J1. Schulleitungen: Im Folgenden interessiert uns Ihre Wahrnehmung in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Bitte geben Sie an, inwieweit die nachfolgenden Aussagen für Sie zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Schulleitung kümmert sich intensiv um mich und steht in engem Austausch mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung hat in der Regel keine Zeit, mir dabei behilflich zu sein, mich zurecht zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung steht mir als Ansprechpartner*in immer zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben an der Schule ein umfassendes Onboarding Konzept für Berufseinsteiger*innen (z. B. ein Buddyprojekt, Onboarding-Mappe etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung besucht meinen Unterricht regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung gibt mir regelmäßig Feedback zum Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung unterstützt mich bei Herausforderungen des Berufsalltags.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung ist ein gutes Vorbild für Berufseinsteiger:innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil K: Allgemeine Berufswahrnehmung

K1. Allgemeine Berufswahrnehmung: Abschließend bitten wir Sie die nachfolgenden allgemeinen Aussagen aus Ihrer Perspektive einzuschätzen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich bin durch das Studium fachlich gut für den Beruf als Lehrkraft vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin durch das Studium didaktisch-methodisch gut für den Beruf als Lehrkraft vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin durch das Studium pädagogisch-psychologisch gut für den Beruf als Lehrkraft vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich als Berufseinsteiger*in gut im Kollegium eingebunden und akzeptiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Praktika während meiner Studienzeit haben mich gut für den Beruf als Lehrkraft vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Theorien, Modellen und Konzepten hat mich gut für den Beruf als Lehrkraft vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Beruf als Lehrperson schätze ich besonders den sicheren Arbeitsplatz, die großzügige Freizeit sowie eine angemessene Work-Life-Balance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Beruf als Lehrperson schätze ich besonders die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen, die gesellschaftliche Verantwortung sowie die Möglichkeit Wissen weiterzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt fühle ich mich als Lehrperson gut geeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Liebe Lehrpersonen,

Ihre Teilnahme an der Umfrage ist nun abgeschlossen.

Wenn Sie weitere Fragen oder Anmerkungen haben, stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Wie möchten uns nochmal ganz besonders für Ihre Zeit und Mithilfe bedanken!

Herzliche Grüße, Das Forschungsnetzwerk Berufseinstieg (FoNeB)

Kontakt: FoneBerufseinstieg@gmail.com

Homepage: <https://foneb.weebly.com/>

Die Autor*innen

Gabriele Beer, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, B. Ed., Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Berufseinstieg, Lehrer*innenbildung, Schulpädagogik. Kontakt: gabriele.beer@kphvie.ac.at

Johannes Dammerer, HS-Prof. Mag. Dr., B. Ed., Professor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg, Andragogik, Berufszufriedenheit. Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Angela Forstner-Ebhart, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, M. Ed., Professorin an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, Professionalisierung, Nachhaltigkeitsbildung. Kontakt: angela.forstner@haup.ac.at

Anne Frey, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung. Kontakt: anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Pia Glaeser, DI, Bakk. rer. nat., B. Ed., M. Ed., Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Forschungsschwerpunkte: Hochschullehrgänge für Mentoring, Beliefs, Mentoring, Berufseinstieg von Lehrpersonen. Kontakt: p-glaeser@ph-noe.ac.at

Elisabeth Haas, Mag., PhD, B. Ed., Rektorin der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg; Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Induktionsphase, Pädagogisch Praktische Studien, Bildungspsychologie. Kontakt: elisabeth.haas@ph-vorarlberg.ac.at

Christine Haupt, B. A., M. Ed., Pädagogische Hochschule Kärnten; Forschungsschwerpunkte: Emotion und Emotionsregulation, Diversität und Heterogenitätsdimensionen im Kontext von Bildung, Psychoanalytische Pädagogik, Scham und Ontogenese, Lehrer*innenbildung. Kontakt: christine.haupt@phk.ac.at

Matthias Huber, HS-Prof. Mag. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten; Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Epistemologie und Anthropologie, Pädagogische Emotionsforschung, Bildungsverlaufsforschung, Lehrer*innenbildung, Mixed-Methods-Research. Kontakt: matthias.huber@phk.ac.at

David Kemethofer, HS-Prof. Mag. Dr., Professor für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich; Forschungsschwerpunkte: Schulleitung und Schulmanagement, Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, Fortbildung. Kontakt: david.kemethofer@ph-ooe.at

Silke Luttenberger, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mag.a, B. Ed., Professorin für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Steiermark; Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung, motivational-affektive Aspekte des Lernens mit Fokus auf MINT sowie Professionalisierungsmaßnahmen an der Schnittstelle Lehrer*innenbildung und Berufseinstieg. Kontakt: silke.luttenberger@phst.at

Smirna Malkoc, Dr.ⁱⁿ, M. Sc., B. Sc., Pädagogische Hochschule Steiermark; Forschungsschwerpunkte: Bildungspsychologie mit dem Fokus auf kognitive, motivationale und emotionale Merkmale, Prozesse und Outcomes im Bildungskontext, Laufbahn- und Professionalisierungsforschung mit besonderem Augenmerk auf Berufswahl und Berufseinstieg sowie Genderforschung. Kontakt: smirna.malkoc@phst.at

Herbert Neureiter, HS-Prof. Dr., B. Ed., Professor an der Pädagogischen Hochschule Salzburg; Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Jugendforschung, Fachdidaktische Forschung zu Naturwissenschaft/Technische Bildung (Primarstufe). Kontakt: herbert.neureiter@phsalzburg.at

Susanne Oyrer, Mag. Dr., B. Ed., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungsschwerpunkte: Verfrühter Berufseinstieg in das Lehramt, Datenbasierte Schulentwicklung, Forschendes Lernen in der Hochschuldidaktik, Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Kontakt: susanne.oyrer@ph-linz.at

Silvia Pichler, M. Ed., B. Ed., Pädagogische Hochschule Vorarlberg; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, pädagogisch-praktische Studien, Mentoring, Berufseinstieg. Kontakt: silvia.pichler@ph-vorarlberg.ac.at

Sylvia Potzmader, Dr.ⁱⁿ, B. Ed., M. Ed., M. A., Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich; Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Professionalisierung, Berufseinstieg. Kontakt: sylvia.potzmader@kphvie.ac.at

Petra Rauschenberger, Mag.a, B. Ed., MAS; Pädagogischen Hochschule Wien; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Berufseinstieg, Mentoring, Inklusive Bildung, Supervision. Kontakt: petra.rauschenberger@phwien.ac.at

Klaus Schneider, HS-Prof. Mag. PhD, Pädagogische Hochschule Tirol; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Bildungsbereich, Berufsbiografische Entwicklung von Akteur*innen, Transition, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung von Schulleitungen. Kontakt: klaus.schneider@ph-tirol.ac.at

Elisabeth Stipsits, HS-Prof.ⁱⁿ PhD, B. Ed., M. Ed., M. A., Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland; Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Mentoring, Schulentwicklung, Datengestützte Unterrichtsentwicklung. Kontakt: elisabeth.stipsits@ph-burgenland.at